



Daniela Falkoni-Mjehović  
Sandra Didović Baranac  
Jordi M. Antolí Martínez (Eds.)

# Educación y Humanidades en tiempos de transformación

Aportaciones desde la  
interdisciplinariedad

***Educación y Humanidades en  
tiempos de transformación.  
Aportaciones desde la  
interdisciplinariedad***

Daniela Falkoni-Mjehović  
Sandra Didović Baranac  
Jordi M. Antolí Martínez (Eds.)

## **Colección: Horizontes Universidad**

### **Consejo Editorial del Volumen**

#### **Dirección**

Prof. Dr. Alexander López-Padrón, (Universidad Técnica de Manabí); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>

#### **Editor**

Juan León Varón (maestro, filólogo y Editor Jefe de Octaedro)

#### **Consejo Científico Internacional (edición de la obra):**

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, (Universidad de Sevilla); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>

Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-3633>

Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>

Prof. Dr. Giorgio Crescenza, (Università degli Studi della Toscana); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6704-8314>

Dra. Paula Estalayo Bielsa (Editora de Octaedro, Dra. en Artes y Educación, Universitat de Barcelona); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-5704>

Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, (Università degli studi Roma Tre); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9927-6095>

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, (Universidad del Bío-Bío); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-0617>

Profa. Dra. Mariana González Boluda, (University of Reading); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>

Dr. Manuel León Urrutia (Director Académico de Octaedro, Universidad de Southampton); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, (Universitat de València); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1588-9741>

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Profa. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, (Escuela Politécnica Nacional Ecuador); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1585-9876>

#### **Gestión y organización**

D<sup>a</sup>. Ana Suárez Albo (economista, Administradora de Octaedro)

Requisitos evaluación expuestos en la web: <https://octaedro.com/octaedro-universidad/>

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: abril de 2026

© De la edición: Daniela Falkoni-Mjehović, Sandra Didović Baranac y Jordi M. Antolí Martínez

© Del texto: las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

ISBN: 978-84-1079-367-5

Producción: Ediciones Octaedro

Nota: acción financiada por la Comunidad de Madrid a través del Convenio Plurianual con la Universidad Complutense de Madrid en su Programa de Excelencia para Profesores Universitarios, en el marco del V PRICIT (Plan Regional de Investigación Científica e Innovación Tecnológica). La iniciativa está dirigida por la investigadora principal (IP) Laura Rayón-Rumayor.

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

Nota editorial: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

# Índice

|                     |                                                                                                                                                                    |     |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Presentación</b> |                                                                                                                                                                    | vii |
|                     | Daniela Falkoni-Mjehović, Sandra Didović Baranac, Jordi M. Antolí Martínez                                                                                         |     |
| <b>Capítulo 1</b>   | <b>Habitar el relato: narrativa, espacio y construcción de mundos en los juegos de mesa</b>                                                                        | 1   |
|                     | Carla Acosta Tuñas, María Samper Cerdán, Joaquín Juan Penalva                                                                                                      |     |
| <b>Capítulo 2</b>   | <b>La identidad actual de la escuela rural vasca: de las Escuelas de Barriada de Bizkaia a las actuales <i>Eskola Txikiak</i></b>                                  | 13  |
|                     | Miren Aguirregoitia-Güenechea                                                                                                                                      |     |
| <b>Capítulo 3</b>   | <b>Integración de música y movimiento a través de coreografías multigrupo: diseño e implementación en el grado en Educación Primaria de la Universidad de León</b> | 26  |
|                     | Pablo Alonso Diez                                                                                                                                                  |     |
| <b>Capítulo 4</b>   | <b>Dibujar como forma de humanidad</b>                                                                                                                             | 36  |
|                     | José María Bullón de Diego                                                                                                                                         |     |
| <b>Capítulo 5</b>   | <b>Sostenibilidad y motivación en el aula universitaria: una propuesta gamificada para enseñar los ODS</b>                                                         | 47  |
|                     | Elena Carrión Candel                                                                                                                                               |     |
| <b>Capítulo 6</b>   | <b>Aulas inclusivas y sostenibles: la eliminación de plásticos como estrategia educativa para la salud, el bienestar y la responsabilidad social</b>               | 57  |
|                     | Juan Casanova Correa, Susana Escorza Piña, Regina Cruz Troyano, Mariano Manuel Pastrana de la Flor                                                                 |     |
| <b>Capítulo 7</b>   | <b>El taller poètic com a experiència didàctica en l'ensenyament del català com a llengua addicional</b>                                                           | 68  |
|                     | Jordi Clopés Garrell                                                                                                                                               |     |
| <b>Capítulo 8</b>   | <b>Integración de creatividad y estrategia en educación superior: una experiencia pedagógica en Publicidad Creativa</b>                                            | 79  |
|                     | Marián de la Morena Taboada                                                                                                                                        |     |
| <b>Capítulo 9</b>   | <b>Diseño de un modelo observacional interdisciplinar para el estudio del juego, el movimiento y el aprendizaje en Educación Infantil</b>                          | 89  |
|                     | Gabriel Díaz Cobos                                                                                                                                                 |     |



|                    |                                                                                                                                                      |            |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 10</b> | <b>La enseñanza del arte a través de IA en la Enseñanza Secundaria: propuesta didáctica</b>                                                          | <b>101</b> |
|                    | Sara M. Ferrero Punzano, Sabrina Samaniego Pardo, Rafael Sebastián Alcaraz                                                                           |            |
| <b>Capítulo 11</b> | <b>El aprendizaje servicio como metodología práctica para la religión católica</b>                                                                   | <b>113</b> |
|                    | Ana García Hernández, Sara García Sánchez                                                                                                            |            |
| <b>Capítulo 12</b> | <b>Educación para la paz: un proceso que incide en la formación de las infancias en Colombia</b>                                                     | <b>123</b> |
|                    | Luis García-Noguera, Yeny Patricia Rayo Prada                                                                                                        |            |
| <b>Capítulo 13</b> | <b>Narrativas operísticas en el entorno digital: análisis de estrategias, transformación digital y recontextualización argumental</b>                | <b>133</b> |
|                    | Andrea García Torres                                                                                                                                 |            |
| <b>Capítulo 14</b> | <b>Gothic Longing and Heroic Masquerade: Takarazuka Revue's Artistic Reinterpretations of Western Narratives</b>                                     | <b>145</b> |
|                    | Maria Grajdian                                                                                                                                       |            |
| <b>Capítulo 15</b> | <b>Narrar para educar. Reconstruir la identidad docente a través de los grandes relatos</b>                                                          | <b>157</b> |
|                    | María José Ibáñez Ayuso , Verónica Fernández Espinosa                                                                                                |            |
| <b>Capítulo 16</b> | <b>Educación ambiental digital y humanidades: hacia la construcción de una conciencia ecológica y una ciudadanía ecológica en la era tecnológica</b> | <b>167</b> |
|                    | Vasiliki Kollarou                                                                                                                                    |            |
| <b>Capítulo 17</b> | <b>Trastornos psicológicos de la infancia y adolescencia que el docente no identifica</b>                                                            | <b>180</b> |
|                    | Silvia López Alonso                                                                                                                                  |            |
| <b>Capítulo 18</b> | <b>Fronteras entre sueño y realidad: Freud, Erikson y Jung</b>                                                                                       | <b>193</b> |
|                    | Silvia López Alonso                                                                                                                                  |            |
| <b>Capítulo 19</b> | <b>Discapacidad, familia y derechos: brechas entre el marco normativo y la realidad ecuatoriana</b>                                                  | <b>206</b> |
|                    | Jessica-Adriana Lucero-Tenorio, María-Victoria Martín-Cilleros, María-Cruz Sánchez-Gómez                                                             |            |

|                    |                                                                                                                                           |            |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 20</b> | <b>Hábitos de lectura de los estudiantes de Magisterio de la Universidad Católica de Ávila</b>                                            | <b>217</b> |
|                    | Fernando Martín Herráez, Eva Bertolín Bruguera, Ana Isabel Gómez Vallecillo                                                               |            |
| <b>Capítulo 21</b> | <b>Percepciones de los futuros docentes sobre el uso del robot social Pepper en educación: análisis empírico a partir del modelo TAM</b>  | <b>229</b> |
|                    | Rosabel Martinez-Roig                                                                                                                     |            |
| <b>Capítulo 22</b> | <b>Procesado simultáneo de moldes refractarios para joyería mediante microondas</b>                                                       | <b>241</b> |
|                    | Paco Moreno Candel, Jose Antonio Aguilar Galea                                                                                            |            |
| <b>Capítulo 23</b> | <b>Simulación de alta fidelidad en Medicina Legal y Forense: experiencia innovadora con maniqués, moulage y evaluación por estaciones</b> | <b>253</b> |
|                    | Antonio Peña-Fernández, María de los Ángeles Peña Fernández                                                                               |            |
| <b>Capítulo 24</b> | <b>La imagen de María Pacheco a través del cine franquista: un enfoque educativo</b>                                                      | <b>267</b> |
|                    | Agustín Pérez Cipitria                                                                                                                    |            |
| <b>Capítulo 25</b> | <b>Territorios de aprendizaje: lectura, escritura, tradición oral y procesos cognitivos (EA/IM) en la escuela rural ecuatoriana</b>       | <b>276</b> |
|                    | Ada Nelly Rodríguez Álvarez                                                                                                               |            |
| <b>Capítulo 26</b> | <b>Tecnología educativa y motricidad en la escuela rural: fundamentos para reducir brechas</b>                                            | <b>288</b> |
|                    | Laura Ruiz Sánchez, Francisco David López Centeno, Amador Jesús Lara Sánchez                                                              |            |
| <b>Capítulo 27</b> | <b>Las funciones vitales de las plantas en el currículo oficial y los libros de texto de Educación Primaria</b>                           | <b>301</b> |
|                    | Agustina María Torres Prioris                                                                                                             |            |
| <b>Capítulo 28</b> | <b>Enseñar historia a través del cine: colonialismo europeo y resistencia anti-colonial en el Magreb</b>                                  | <b>315</b> |
|                    | Rocío Velasco de Castro                                                                                                                   |            |



## Presentación

---

Las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales de las últimas décadas han alterado de manera profunda los marcos desde los que pensamos la educación y las humanidades. La aceleración digital, la crisis ecológica, la redefinición de identidades colectivas y la revisión de los modelos de transmisión cultural sitúan a las instituciones educativas ante un escenario cada vez más complejo. En este contexto, la educación no puede limitarse a la actualización de metodologías ni a la incorporación instrumental de tecnologías; requiere una reflexión profunda sobre sus fines, sus fundamentos éticos y su papel en la construcción de ciudadanía. Este volumen se inscribe precisamente en ese horizonte crítico y propositivo.

“Educación y Humanidades en tiempos de transformación. Aportaciones desde la interdisciplinariedad” reúne investigaciones y experiencias que parten de una convicción compartida: los desafíos contemporáneos exigen enfoques interdisciplinarios capaces de integrar saberes, prácticas y perspectivas diversas. La interdisciplinariedad no aparece aquí como etiqueta retórica, sino como principio metodológico y epistemológico. De esta manera, los trabajos dialogan entre campos que tradicionalmente han operado de forma separada —pedagogía, literatura, artes, ciencias sociales, tecnología, estudios ambientales, ciencias de la salud— y muestran cómo esa convergencia enriquece la comprensión de los problemas actuales.

Uno de los ejes vertebradores del libro es la reconsideración del relato como herramienta formativa. La reflexión sobre narrativa, espacialidad y construcción de mundos en ámbitos como los juegos de mesa pone de relieve que la experiencia educativa trasciende el contenido explícito y se articula en prácticas simbólicas, materiales y relacionales. El juego, la ficción y la narración configuran espacios de sentido compartido que influyen en la construcción de identidad y en la interpretación del entorno. Esta línea conecta con propuestas que recuperan la hermenéutica literaria como vía para reconstruir la identidad docente y devolver a las didácticas su dimensión formativa integral.

Otro eje fundamental se centra en la relación entre innovación pedagógica y responsabilidad social. Las experiencias vinculadas a la integración de música y movimiento, a la creatividad en educación superior o al uso de la simulación de alta fidelidad en contextos forenses muestran que la innovación no se reduce a la adopción de técnicas novedosas. Supone un replanteamiento del rol docente, de la organización del espacio y de la participación activa del alumnado. Estas propuestas evidencian que la calidad educativa depende de la coherencia entre diseño didáctico, valores formativos y objetivos sociales.

Por otro lado, la sostenibilidad y la conciencia ecológica atraviesan buena parte de las contribuciones. La incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación inicial docente, la eliminación de plásticos como estrategia educativa preventiva o la reflexión sobre ciudadanía ecológica en entornos digitales sitúan la educación en el centro del debate ambiental. Desde marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje o el ecohumanismo, se plantea que la inclusión, la salud ambiental y la justicia socioambiental forman parte de un mismo horizonte ético. La tecnología aparece en estas propuestas como herramienta con potencial formativo, siempre que se integre en proyectos pedagógicos críticos y contextualizados.



En paralelo, el libro aborda las tensiones derivadas de la digitalización acelerada. La enseñanza del arte mediante inteligencia artificial, las narrativas digitales o el análisis de la brecha tecnológica en contextos rurales evidencian que la tecnología transforma prácticas y oportunidades. Sin embargo, varias contribuciones subrayan la necesidad de evitar enfoques tecnocéntricos. La innovación tecnológica carece de sentido formativo cuando se desvincula de marcos humanistas y de una reflexión sobre poder, gobernanza y desigualdad. Desde esta perspectiva, el humanismo digital y las humanidades ambientales ofrecen claves para orientar el uso de tecnologías hacia fines socialmente responsables.

La dimensión territorial y comunitaria también ocupa un lugar relevante. Las investigaciones sobre escuela rural, lectoescritura en contextos ecuatorianos o tecnología educativa en zonas de baja densidad poblacional ponen de manifiesto que las transformaciones educativas no afectan de manera homogénea a todos los entornos. Las desigualdades infraestructurales y las diferencias culturales condicionan el acceso a recursos y la continuidad de los procesos formativos. En estos escenarios, la interdisciplinariedad permite articular respuestas que integran tradición oral, memoria comunitaria, innovación tecnológica y compromiso social.

Asimismo, el volumen presta atención a cuestiones relacionadas con identidad, derechos y diversidad. Los análisis sobre discapacidad y brechas entre marco normativo y realidad social, sobre trastornos psicológicos no identificados en la infancia o sobre representaciones históricas a través del cine muestran que la educación se sitúa en la intersección entre conocimiento, reconocimiento y justicia. Estas aportaciones refuerzan la idea de que la formación docente y la práctica educativa deben incorporar una mirada crítica capaz de identificar desigualdades y promover participación plena.

En coherencia con lo anterior, la lectura, la escritura y la cultura literaria constituyen otro ámbito de reflexión transversal. Los estudios sobre hábitos lectores en la formación del profesorado, sobre talleres poéticos en lengua adicional o sobre la reconstrucción de la identidad docente a través de grandes relatos reivindican la centralidad de las humanidades en la educación contemporánea. En una época marcada por la fragmentación informativa, la literatura y la deliberación racional se presentan como espacios de profundización ética y democrática.

Así, las aportaciones recogidas en esta obra configuran un mapa complejo de la educación en tiempos de transformación, entendido como un campo atravesado por tensiones sociales, tecnológicas, culturales y éticas. No ofrecen respuestas cerradas ni recetas universales. Plantean preguntas de fondo, proponen marcos conceptuales sólidos y presentan experiencias situadas que permiten comprender con mayor profundidad los retos actuales de la formación docente, la innovación pedagógica y la responsabilidad institucional. De esta manera, la interdisciplinariedad se consolida como una estrategia necesaria para afrontar problemas que desbordan los límites de cada disciplina y exigen diálogo entre saberes.

Al mismo tiempo, el volumen muestra que la educación no puede pensarse al margen de las humanidades. La reflexión sobre la narrativa, la memoria, la identidad, la tradición cultural, la deliberación ética o la ciudadanía ecológica revela que los procesos educativos se sostienen en marcos simbólicos y culturales que las humanidades ayudan a interpretar y resignificar. La literatura, el arte, la filosofía, la historia o el análisis crítico del discurso no aparecen como ámbitos periféricos, sino como espacios donde se construye sentido, se ejercita el juicio y se configuran horizontes de valor.

Este libro invita, por tanto, a repensar la educación desde una perspectiva que articule conocimiento, ética y acción, integrando la dimensión técnica con la humanística. En este marco, la universidad y las instituciones educativas se reconocen como agentes con responsabilidad social en la construcción de futuros más justos, sostenibles e inclusivos. En tiempos de transformación, las humanidades no constituyen un complemento ornamental, sino un fundamento imprescindible para orientar el cambio con sentido crítico, profundidad cultural y compromiso democrático.

Daniela Falkoni-Mjehović  
*University of Dubrovnik (Croacia)*

Sandra Didović Baranac  
*University of Dubrovnik (Croacia)*

Jordi M. Antolí Martínez  
*Universitat d'Alacant (España)*

# Capítulo 1

## Habitar el relato: narrativa, espacio y construcción de mundos en los juegos de mesa

---

Carla Acosta Tuñas

*Universidad de Alicante (España)*

María Samper Cerdán

Joaquín Juan Penalva

*Universidad Miguel Hernández (España)*

**Resumen:** Este estudio examina la construcción de mundos en los juegos de mesa a través de la interacción entre la narrativa textual y el espacio físico, explorando cómo estos elementos configuran experiencias lúdicas y narrativas distintas. Analizando ocho casos representativos, la investigación indaga la interacción entre narrativas estáticas y dinámicas, así como entre espacios inmutables y tableros que se revelan, modifican o amplían durante el juego. El estudio demuestra que las narrativas textuales pueden presentar historias fijas o ramificadas que requieren distintos grados de implicación por parte del jugador, mientras que los espacios físicos pueden proporcionar un marco estable o un escenario que evoluciona progresivamente a medida que se desarrolla el juego. La combinación de estas dimensiones permite la creación de mundos ficticios compartidos, la estructuración de experiencias interactivas y la generación de significado que va más allá de la mecánica del juego en sí. Los hallazgos posicionan a los juegos de mesa como objetos ricos y válidos de estudio tanto narratológico como ludológico, destacando su potencial para iluminar la compleja intersección entre acción, materialidad y narración en contextos lúdicos.

**Palabras clave:** juegos de mesa, construcción de mundos, narrativa, espacialidad

**Abstract:** This study examines world-building in board games through the interaction between textual narrative and physical space, exploring how these elements shape distinct ludic and narrative experiences. By analyzing eight representative cases, the research investigates the interplay between static and dynamic narratives, as well as between immutable spaces and boards that are revealed, modified, or expanded during play. The study demonstrates that textual narratives can present fixed or branching stories that demand varying degrees of player engagement, while physical spaces can provide either a stable framework or a scenario that evolves progressively as the game unfolds. The combination of these dimensions enables the creation of shared fictional worlds, the structuring of interactive experiences, and the generation of meaning that extends beyond the mechanics of the game itself. The findings position board games as rich and valid objects of both narratological and ludological study, highlighting their potential to illuminate the complex intersection of action, materiality, and storytelling in playful contexts.

**Keywords:** board games, world-building, narrative, spatiality

## 1. INTRODUCCIÓN

Los juegos de mesa constituyen sistemas lúdicos que combinan reglas, materiales y mecánicas, y han desempeñado un papel más allá del entretenimiento, funcionando como espacios de interacción social, creatividad y desarrollo de estrategias. En las últimas décadas, estos juegos han despertado un interés creciente en el ámbito académico, donde se les empieza a reconocer, no solo como artefactos lúdicos, sino también como objetos culturales complejos capaces de generar significados, transmitir valores y articular experiencias compartidas (Begy, 2015; Bornstedt, 2023). Esta expansión del interés académico ha abierto nuevas posibilidades de estudio, incluyendo enfoques históricos, psicológicos, sociológicos, estéticos (Carè et al., 2022) y, de manera creciente, narratológicos, desde los cuales los juegos de mesa pueden ser analizados como vehículos de producción narrativa y construcción de universos complejos (Acosta et al., 2025).

Dentro de esta perspectiva, la presente investigación se centra en la dimensión narrativa de los juegos de mesa, poniendo el foco en cómo construyen mundos ficcionales a través de sus elementos materiales y textuales. Este enfoque permite comprender cómo los juegos proponen un conjunto de reglas y mecánicas, al tiempo que generan universos ficcionales completos, con coherencia interna, elementos estéticos y una lógica propia, todo ello desplegado a través de la interacción de los jugadores y jugadoras con los elementos del juego (Arnaudo, 2018; Rorem et al., 2025). Cabe subrayar que, cuando hablamos de construcción de mundos, no nos referimos únicamente al espacio físico en el que se desarrolla la partida, incluyendo el tablero, las losetas, las miniaturas o las fichas; por el contrario, adoptamos una concepción más amplia que abarca todos los componentes mediante los cuales un juego puede articular su universo narrativo: el lenguaje escrito presente en las cartas, las reglas o los textos de apoyo, los elementos gráficos y materiales del tablero, así como los objetos y componentes que los y las jugadoras manipulan durante la partida (Arnaudo, 2018; Booth, 2015).

A lo largo de esta investigación, se analizarán ocho juegos de mesa elegidos por la diversidad de estrategias que utilizan para construir sus mundos: *Sherlock Holmes: Detective Asesor* (1982), *CATAN* (1995), *Black Stories* (2004), *Takenoko* (2011), *Horrificed* (2019), *Tainted Grail: La caída de Ávalon* (2019), *El Gran Bosque* (2019) y *Tras la caída* (2020). Esta selección permite comparar casos que combinan o prescinden de determinados recursos —como la narrativa escrita o el espacio físico del tablero—, o la capacidad de modificación de diferentes elementos a lo largo de la partida. Así, se consideran juegos en los que la narrativa textual es fija, frente a aquellos en los que se modifica dinámicamente —o se descubre paulatinamente— (Aarseth, 1997) y, de igual manera, juegos en los que el espacio físico se mantiene inalterable, frente a los que lo transforman o revelan en función de las decisiones de los y las jugadoras (Du Preez, 2020). Este enfoque comparativo busca mostrar cómo diferentes configuraciones de elementos materiales y textuales contribuyen a experiencias narrativas complejas, ofreciendo distintas formas de habitar y explorar mundos ficticios a través del juego.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se presentan a continuación presentan las distintas cuestiones a las que esta investigación pretende dar respuesta. El objetivo principal de este análisis es comprender la construcción de mundos en los juegos de mesa, así como los procesos y elementos que permiten que estos universos narrativos se desplieguen durante la experiencia de juego. A partir de este plan-

teamamiento general, el estudio se orienta, en primer lugar, a examinar la importancia y presencia del espacio físico del juego, entendido como el conjunto de tableros, losetas, miniaturas, fichas y demás componentes materiales, y a analizar cómo estos elementos contribuyen a la creación de mundos ficcionales. De forma complementaria, se atiende a la función de la narrativa textual presente en cartas, reglas o textos de apoyo, entre otros, con contenido narrativo, con el fin de comprender de qué manera el lenguaje escrito participa en la construcción del mundo de juego.

Asimismo, la investigación se propone observar las diferencias existentes entre juegos que presentan un espacio físico estático y aquellos en los que dicho espacio es dinámico o modificable, evaluando cómo estas configuraciones espaciales afectan a la construcción y evolución del mundo de juego. En paralelo, se analizan las variaciones entre juegos cuya narrativa textual permanece inalterable y aquellos en los que se transforma o evoluciona a lo largo de la partida, identificando el impacto de estas diferencias de mecanismo en la experiencia de construcción del universo narrativo.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Enfoque**

El enfoque de la presente investigación se inscribe dentro de la perspectiva de la investigación cualitativa e interpretativa, orientada a comprender cómo se construyen y experimentan los mundos en los juegos de mesa. Este planteamiento reconoce que los juegos no son únicamente sistemas de entretenimiento, sino espacios complejos donde convergen múltiples dimensiones que configuran universos posibles para los y las jugadoras. La investigación busca, por tanto, explorar formas de narración y espacialidad, prestando atención a cómo interactúan los diferentes componentes del juego y las estructuras narrativas para desplegar mundos ficcionales.

Este estudio adopta un enfoque mixto entre narratología y ludología, combinando la aproximación propia del análisis narrativo con la perspectiva del estudio de las mecánicas y estructuras de juego. La combinación de ambas perspectivas posibilita un tratamiento integral de los juegos de mesa, captando tanto su dimensión textual —relatos escritos, instrucciones, cartas...— como la dimensión material —tableros, losetas, miniaturas, fichas...—, sin otorgar prioridad absoluta a ninguna de ellas. De este modo, el enfoque narratológico-ludológico facilita observar cómo los mundos de los juegos de mesa se construyen mediante la interacción de estos elementos, cómo evolucionan a lo largo de la partida y cómo los y las jugadoras tienen la capacidad de participar activamente en su desarrollo.

#### **3.2. Casos de análisis**

Para abordar de forma sistemática las cuestiones planteadas en esta investigación, se han seleccionado ocho casos de análisis que responden a distintos métodos de construcción de mundos en los juegos de mesa. Esta selección atiende a la diversidad en la forma en que los juegos articulan espacio físico, narrativa textual y participación del jugador o jugadora, desde experiencias altamente narrativas hasta aquellas en las que la jugabilidad prima sobre la historia.

*Sherlock Holmes: Detective Asesor* es un juego de mesa cooperativo de investigación y deducción en el que los y las jugadoras asumen el rol de los Irregulares de Baker Street, ayudantes de Sherlock Holmes, con el objetivo de resolver misteriosos casos ambientados en el Londres victoriano. Cada caso se presenta en forma de libro que introduce la historia y plantea un misterio y las

y los jugadores disponen de libertad para desplazarse en las distintas ubicaciones, representadas mediante versículos del libro. Para ello, pueden apoyarse en diferentes elementos adicionales del juego, como un mapa de Londres, una guía de direcciones o los periódicos de los días cercanos al incidente. Al final de cada caso, los y las jugadoras responden preguntas sobre lo ocurrido y comparan sus resultados con la resolución oficial narrada por Holmes.

*Black Stories* es un juego de mesa basado en cartas en el que cada carta presenta un enunciado breve que describe una situación aparentemente inexplicable o desconcertante y, en la parte trasera de la carta, se encuentra la explicación completa de la historia que la motivó. En su desarrollo habitual, una jugadora o jugador asume el rol de narrador y lee el enunciado inicial a los demás participantes, quienes, a través de preguntas cuyas respuestas solo pueden ser “sí” o “no”, intentan reconstruir la cadena de acontecimientos que da sentido al enigma planteado. La experiencia de juego no depende de un tablero ni de componentes espaciales, sino de la narrativa textual contenida en las cartas y en la inferencia compartida entre los y las jugadoras.

*El Gran Bosque* es un juego competitivo de colocación de losetas y control de área en el que cada participante representa a un clan animal que compite por obtener la mayor presencia visible en el bosque mediante la colocación estratégica de losetas que expanden paulatinamente ese espacio común. Al inicio de la partida, se colocan diversas fichas de bosque, cada una con cuatro espacios, que pueden contener miembros de diferentes clanes, claros de bosque o un oso neutral. Los jugadores y jugadoras, por turnos, toman fichas y las colocan en el bosque común, procurando maximizar la presencia de su clan.

*CATAN* es un juego de mesa competitivo clásico en el que las y los jugadores ocupan el papel de colonos que llegan a la isla de Catán para extraer recursos, construir asentamientos, carreteras y ciudades y, finalmente, alcanzar diez puntos para ganar la partida. El tablero se compone de piezas hexagonales que representan diferentes tipos de terreno y recursos, y se construye al azar al comienzo de cada partida, generando así un espacio físico único en cada sesión. Aunque *CATAN* no es un juego centrado en la narrativa en sentido tradicional, la temática de la colonización y el desarrollo de una comunidad queda sugerida tanto por las reglas como por los componentes de juego.

*Horrificated* es un juego cooperativo temático en el que los y las jugadoras se enfrentan a monstruos clásicos del imaginario colectivo como Drácula, el monstruo de Frankenstein o el Hombre Invisible, entre otros, cada uno con mecánicas específicas que determinan su comportamiento y las formas en las que quienes juegan interactúan con ellos. El objetivo del juego es derrotar a todos los monstruos antes de que el terror alcance un nivel que haga perder la partida, lo que requiere que los y las jugadoras coordinen sus acciones y estrategias en función de las habilidades únicas de cada criatura y de las posibilidades del tablero.

*Takenoko* es un juego de mesa competitivo en el que los y las jugadoras interactúan con un jardín imperial en el que conviven un jardinero y un panda con apetito constante por brotes de bambú. A lo largo de la partida, cada jugador o jugadora puede realizar diferentes acciones, como colocar nuevas losetas de terreno, regar parcelas para favorecer el crecimiento del bambú, trasladar al panda para que se alimente con el bambú o robar cartas de objetivo que contribuyen a alcanzar la victoria. El trasfondo del juego se presenta brevemente en el propio reglamento mediante una pequeña secuencia ilustrada que explica la llegada del panda al jardín y su convivencia con el jardinero, funcionando como una introducción temática al desarrollo de la partida.



*Tras la caída* es un juego cooperativo de campaña ambientado en un mundo postapocalíptico donde los y las jugadoras encarnan a roedores que luchan por la supervivencia de su colonia. Cada personaje tiene cualidades y misiones personales, y las decisiones tomadas a lo largo de las múltiples aventuras afectan tanto a los individuos como al destino colectivo de la colonia. El juego se estructura a partir de un libro que contiene tanto los tableros —a la izquierda— como los textos narrativos correspondientes a cada escena —a la derecha—, integrando de forma explícita la narrativa textual con el espacio físico de los tableros y las miniaturas que representan a los personajes en movimiento.

*Tainted Grail: La caída de Ávalon* es un juego de mesa cooperativo de campaña con una fuerte orientación narrativa y explorativa. En este juego, las y los jugadores eligen a personajes que les acompañarán durante toda la aventura y evolucionarán mediante cambios en las habilidades, obtención de recursos, aumentos o descensos en su reputación, etc. El juego utiliza un tablero formado por cartas que se van revelando a medida que los y las jugadoras exploran, y un libro de textos que guía la narrativa, vinculando las decisiones de los y las jugadoras con las diferentes rutas, configurando así una narrativa fragmentada que se va ramificando tras cada partida.

En conjunto, estos ocho casos permiten abordar las preguntas de investigación desde una variedad de configuraciones narrativas y espaciales, ofreciendo una base comparativa sólida para entender cómo se construyen, habitan y transforman los mundos en los juegos de mesa.

### 3.3. Procedimiento

El procedimiento de esta investigación se articula a partir de un análisis comparativo de distintos juegos de mesa, seleccionados en función de cómo estructuran la construcción de mundos ficticios mediante dos ejes fundamentales: la narrativa textual y el espacio físico. El objetivo de este apartado es establecer con claridad los criterios que permiten clasificar los juegos atendiendo a estas variables y justificar la selección de los casos de estudio. Para ello, se propone una distinción práctica entre narrativa textual estática y dinámica, así como entre espacio físico estático y dinámico.

Cuando hablamos de narrativa textual estática, nos referimos a aquellas formas de relato que se presentan de manera completa a los y las jugadoras al inicio de la partida, del capítulo o de la aventura, y que no se ven alteradas a lo largo de su desarrollo (Aarseth, 2023). En estos casos, el texto narrativo permanece invariable, independientemente de las acciones de quienes jueguen o de la evolución de la partida, de modo que el acto de lectura no implica una toma de decisiones que modifique el curso del relato (Simons, 2007).

Por el contrario, la narrativa textual dinámica se caracteriza por la posibilidad de modificación, ramificación o reconfiguración del relato a lo largo de la partida (Ponce y Ávila, 2021). Esta variabilidad puede estar determinada por el propio diseño del juego, que propone diferentes caminos narrativos, o por las decisiones tomadas por los y las jugadoras, que condicionan qué fragmentos del texto se activan y cuáles quedan excluidos (Sullivan y Salter, 2017). Resulta relevante subrayar que esta categoría no implica necesariamente la creación de una historia desde cero durante la partida. En muchos casos, todas las posibilidades narrativas están ya recogidas en los materiales del juego, como libros de textos u otras variantes, pero se presentan de manera fragmentada y requieren una participación activa del jugador o jugadora para ser descubiertas, de este modo “su dinámica se genera a partir de una narración interactiva en la cual cada par-

ticipante toma decisiones que inciden en el desarrollo progresivo del relato (Pérez y Skreka, 2025). En este sentido, la narrativa textual dinámica puede vincularse al concepto de literatura ergódica (Aarseth, 1997), en tanto que el acceso al relato exige un esfuerzo no trivial por parte del lector/a-jugador/a.

Una distinción similar se establece en relación con el espacio físico del juego. El espacio físico estático hace referencia a aquellos juegos en los que el tablero, entendido como la representación material del mundo de juego, se presenta completo desde el inicio de la partida y no se modifica su estructura básica (Booth, 2021; Bakkerud, 2023). Aunque sobre este espacio puedan desplazarse personajes, aparecer recursos o producirse eventos, la configuración fundamental del mundo permanece inalterada. La estabilidad de este espacio proporciona un marco fijo sobre el que se desarrollan las acciones lúdicas y narrativas.

En cambio, el espacio físico dinámico se define por su carácter modular y mutable. En estos juegos, el mundo no se presenta de forma íntegra desde el comienzo, sino que se va desplegando, ampliando o transformando a medida que avanza la partida (Pérez y Skreka, 2025). Este dinamismo puede materializarse mediante la incorporación de nuevas losetas o a través de la revelación de piezas de tablero inéditas, de modo que el espacio del juego se construye o se desvela progresivamente (Katsantonis, 2025). Del mismo modo que en la narrativa textual dinámica, lo relevante no es tanto si el mundo existe previamente en el diseño del juego, sino que su descubrimiento y configuración dependen de la acción del jugador (Kafili y Brennan, 2025).

A partir de estas dos variables, se han seleccionado ocho casos de estudio que permiten observar todas las combinaciones posibles entre narrativa textual y espacio físico, tanto en sus formas estáticas como dinámicas, así como en la posible no existencia de alguna de las dos variables. Esta selección responde a la voluntad de abarcar un espectro amplio de diseños lúdicos y de analizar cómo distintas configuraciones de relato y espacialidad contribuyen a la construcción de mundos ficcionales. La Tabla 1 que se presenta a continuación sintetiza esta clasificación y sirve como punto de partida para el análisis detallado que se desarrollará en los apartados posteriores.

**Tabla 1.** Tipología de los casos de estudio en función de su narrativa y espacialidad.

| Narrativa textual | Espacio físico | Caso de estudio                          |
|-------------------|----------------|------------------------------------------|
| Dinámica          | —              | <i>Sherlock Holmes: Detective Asesor</i> |
| Estática          | —              | <i>Black Stories</i>                     |
| —                 | Dinámico       | <i>El Gran Bosque</i>                    |
| —                 | Estático       | <i>CATAN</i>                             |
| Estática          | Estático       | <i>Horrificed</i>                        |
| Estática          | Dinámico       | <i>Takenoko</i>                          |
| Dinámica          | Estático       | <i>Tras la caída</i>                     |
| Dinámica          | Dinámico       | <i>Tainted Grail: La caída de Ávalon</i> |

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Sherlock Holmes: Detective Asesor

*Sherlock Holmes: Detective Asesor* podría considerarse un caso paradigmático de juego de mesa con narrativa textual dinámica y ausencia de espacialidad física significativa. Aunque el juego incluye, como se ha comentado previamente, un mapa de la ciudad de Londres, este no funciona como tablero en el sentido tradicional, sino, más bien, como herramienta de referencia que permite a los y las jugadoras orientarse entre los distintos versículos del relato. No existe, por tanto, un espacio físico sobre el que transiten los personajes o se produzcan eventos que modifiquen la configuración del juego; el mundo ficcional se articula enteramente a través del texto y las decisiones de las y los jugadores.

La narrativa textual dinámica se manifiesta en la forma en la que los y las jugadoras interactúan con el texto, a partir de aquello a lo que Aarseth (1997) y Ryan (2009) describen como interactividad explorativa o selectiva —en contraposición con la configurativa, en la que el relato se crea a partir de las invenciones de los y las jugadoras—. En este tipo de interactividad, los y las jugadoras pueden elegir entre distintas trayectorias predefinidas en la estructura narrativa, explorando libremente los caminos que consideren más pertinentes según sus deducciones y estrategias. Aunque la narrativa no emerge, en el sentido en el que los y las jugadoras creen la historia, sí lo hace en su dimensión explorativa, ya que las decisiones tomadas a lo largo de la partida determinan la experiencia final, a través de la cantidad de pistas descubiertas, el orden en el que se abordan los casos secundarios o la ruta seguida para alcanzar la resolución.

De esta forma, el juego configura un mundo ficcional completamente textual, donde la interacción del jugador o jugadora con el material es la que establece cómo se experimenta la historia. Cada partida representa un recorrido único por un entramado narrativo ya existente, que puede explorarse de forma parcial o completa, generando experiencias diferenciadas sin que el núcleo central de la historia se vea alterado.

### 4.2. Black Stories

*Black Stories* es un juego de mesa cuya construcción de mundos se realiza exclusivamente a través de la narrativa textual, sin ningún tipo de representación espacial material. El espacio físico es nulo: no hay tablero, losetas, miniaturas ni ningún componente que represente el mundo del relato; el único soporte es la carta que contiene la historia, la cual permanece inalterable durante toda la partida. En cuanto a la narrativa textual, se trata de un relato cerrado y completo desde el inicio. Cada carta presenta una historia con una única secuencia de acontecimientos y una única solución correcta. Aunque los y las jugadoras acceden a la información de forma progresiva mediante preguntas de sí o no, esta revelación no altera el texto ni genera ramificaciones: el relato no responde a las decisiones de quienes jueguen, sino que permanece íntegro, y lo que varía a medida que se avanza es únicamente el conocimiento que los y las jugadoras tienen sobre él.

El avance en *Black Stories* es epistemológico más que narrativo: los y las jugadoras no crean ni modifican la historia, sino que reconstruyen cognitivamente un relato previamente fijado. La progresión, por tanto, depende de la inferencia y del intercambio comunicativo entre quienes juegan, y no de un sistema de reglas que regule qué fragmentos se activan o se bloquean. En este sentido, podría concretarse que la narrativa textual es estática con revelación progresiva: aunque

la información se descubra gradualmente, no existe variabilidad sistemática ni posibilidades de ramificación. Cada enunciado permanece completo y coherente y el papel de los y las jugadoras se limita a desentrañar la historia a través de la deducción y la lógica.

De este modo, *Black Stories* ilustra cómo un juego puede construir un mundo ficcional exclusivamente a través del lenguaje, sin apoyos espaciales ni modificaciones emergentes. La experiencia narrativa depende de la interacción entre los y las jugadores y de sus interpretaciones, mientras que la estructura del relato permanece inmutable, ofreciendo un claro ejemplo de narrativa textual estática dentro del análisis de construcción de mundos en juegos de mesa.

### 4.3. El Gran Bosque

*El Gran Bosque* es un juego de mesa cuya construcción de mundos se centra, principalmente, en la espacialidad dinámica, mientras que carece de narrativa textual significativa. La historia detrás del juego es mínima: existe solo una breve tematización que contextualiza la lucha de los clanes por el control del bosque, pero no hay relato, secuencia de acontecimientos ni personajes con desarrollo narrativo. La experiencia de juego, por tanto, no depende de la exploración de un texto ni de la construcción de un mundo narrativo, sino de la interacción directa con los componentes físicos.

La espacialidad dinámica es el elemento central del juego: el tablero se va configurando a medida que avanza la partida, conforme los y las jugadoras eligen y colocan fichas de bosque de entre las opciones disponibles. Cada ficha puede contener miembros de clanes, claros o elementos neutrales, y la colocación estratégica modifica la composición y la configuración del bosque compartido. De esta manera, el mundo del juego se construye progresivamente, y la acción de los y las jugadoras determina cómo se despliega y transforma el espacio de juego en cada turno. El dinamismo radica en que la raíz del espacio físico no está fija desde un inicio, sino que se configura y se modifica en función de las acciones de los participantes, generando un tablero único en cada partida.

En *El Gran Bosque*, la experiencia de construcción de mundos es, por tanto, totalmente dependiente de la interacción física y estratégica, sin medición de narrativa textual, y refleja cómo un juego de mesa puede producir un universo ficcional basado únicamente en la configuración y modificación del espacio de juego a través de las decisiones de los y las jugadoras.

### 4.4. CATAN

*CATAN* es un juego de mesa en el que la construcción del mundo ficcional se basa principalmente en la espacialidad física, mientras que la narrativa textual es prácticamente inexistente. Más allá de la breve tematización que sitúa a los y las jugadoras como colonizadores que llegan a la isla de Catán, no existe un relato o una secuencia de acontecimientos que se estructuren a partir de un relato escrito o verbal. El mundo del juego se articula a través del tablero, compuesto por piezas hexagonales que representan los recursos disponibles —madera, trigo, arcilla, ovejas y piedra (también nombrado mineral)— y por los puertos ubicados en los límites del tablero, que regulan el intercambio de recursos. Estos elementos físicos definen las posibilidades del universo de *CATAN*: los participantes deben construir poblados, ciudades y caminos utilizando exclusivamente estos recursos, y la distribución del tablero determina las estrategias y oportunidades que ofrece cada partida. La elección de los componentes materiales es relevante, ya que distintos recursos o estructuras habrían generado un mundo ficcional distinto, con dinámicas y posibilidades alternativas.

A pesar de la interacción constante de los y las jugadoras con el tablero, la espacialidad permanece estática: la configuración inicial del tablero no se modifica de raíz durante la partida. Así, los y las jugadoras extraen recursos, construyen sobre el tablero y negocian en los puertos, pero no aparecen nuevas losetas ni se transforman las existentes. Por tanto, la base del espacio físico se mantiene inalterada, ofreciendo un marco fijo sobre el que se desarrollan las acciones lúdicas. De este modo, *CATAN* muestra cómo un mundo de juego puede generarse y sostenerse únicamente a partir de la organización y representación de elementos materiales, sin requerir un relato textual que acompañe la experiencia, y cómo la espacialidad estática puede proporcionar un entorno coherente y estable que condiciona las estrategias de los y las jugadoras.

#### 4.5. Horrified

*Horrified* es un juego cooperativo temático en el que los participantes deben proteger a una ciudad de la amenaza de distintos monstruos clásicos del imaginario colectivo, como la Momia, el Monstruo de la Laguna Negra o Drácula. La espacialidad física es estática: el tablero representa la ciudad y sus ubicaciones, y su configuración no se modifica durante la partida. Los y las jugadoras interactúan con él al mover a sus personajes o enfrentar a los monstruos, pero el espacio en sí permanece fijo; las calles y ubicaciones están presentes desde el inicio y constituyen el marco estable sobre el que se desarrollan las acciones lúdicas.

En lo que respecta a la narrativa textual, esta también se mantiene estática. El núcleo de la historia es el mismo en cada partida: los y las jugadoras deben coordinarse para derrotar a los monstruos y proteger a la ciudad y sus habitantes. La variabilidad del relato depende únicamente de la selección inicial de los monstruos, ya que cada uno cuenta con unas reglas, fichas y mecánicas específicas que determinan cómo se comporta y cómo puede ser derrotado. Sin embargo, estas reglas y descripciones son inmutables: los jugadores y jugadoras no pueden alterar los objetivos ni crear ramificaciones narrativas durante la partida. Así, la experiencia narrativa se articula a partir de la interacción con estos elementos predefinidos y de la estrategia desplegada para cumplir los objetivos, pero la historia subyacente permanece constante.

De esta manera, *Horrified* ejemplifica cómo un juego de mesa puede integrar narrativa textual y espacio físico estáticos para generar un mundo ficcional coherente: el tablero proporciona un escenario fijo, mientras que las fichas y cartas de los monstruos delimitan la acción y experiencia narrativa, permitiendo que la partida varíe en función de las decisiones tácticas de los y las jugadoras.

#### 4.6. Takenoko

*Takenoko* es un juego de mesa competitivo cuya construcción de mundos combina narrativa textual estática y espacialidad dinámica. La narrativa textual se presenta principalmente a través de un pequeño cómic incluido en las reglas del juego, que contextualiza la partida: describe la llegada del panda al jardín, el papel del jardinero y las interacciones básicas entre ambos. Esta narrativa funciona como una introducción fija que da sentido al entorno de juego, pero no evoluciona ni se ve modificada en ningún momento. En este sentido, se trata de una narrativa estable, a diferencia de otros juegos donde no existe historia alguna, ya que no hay una sucesión de eventos ni una construcción de personajes y la temática solo sirve como marco explicativo para la acción lúdica.

Además, la espacialidad física es dinámica. Cada partida comienza con una loseta central que representa una sección del jardín y los y las jugadoras van incorporando nuevas, eligiendo tanto

el momento como la posición en que las colocan, si bien delimitados por ciertas reglas del juego. Esta incorporación progresiva modifica continuamente el mundo del juego: la disposición de las losetas determina los recursos disponibles, las posibles trayectorias del panda y el jardinero y las posibilidades estratégicas de los y las jugadoras según avanza la partida.

*Takenoko* ilustra cómo un juego puede combinar una narrativa textual estable que sirve de marco temático, que presenta y construye a los personajes del juego y sus interacciones, con un espacio físico dinámico que configura activamente el mundo ficcional. La historia del panda y el jardinero proporciona sentido a las acciones, mientras que la construcción progresiva del tablero asegura que cada partida sea única, mostrando la interacción entre reglas, materiales y decisiones de los participantes en la creación de un universo lúdico emergente.

#### **4.7. Tras la caída**

*Tras la caída* es un juego cooperativo de campaña que combina narrativa textual dinámica con espacialidad estática. El espacio físico se mantiene inalterable a lo largo de la partida: aunque los y las jugadoras transitan por diversos escenarios representados en las páginas del libro-juego, cada página doble constituye un tablero fijo en el que se colocan las miniaturas de los personajes, así como posibles recursos o enemigos. La configuración de estas páginas no cambia, independientemente de las decisiones de los y las jugadoras; el mundo del juego en cada escenario conserva su estructura inicial y sirve como marco estable para la acción e interacción con las mecánicas del juego.

Ahora bien, la narrativa textual es dinámica. Cada tablero viene acompañado por un conjunto de versículos o pasajes que los y las jugadoras pueden activar mediante sus acciones, como desplazarse a una ubicación específica o realizar tareas concretas. Además, en ciertos momentos, el propio juego puede requerir la lectura obligatoria de un pasaje, por ejemplo, cuando la amenaza del escenario supere el límite permitido, desencadenando consecuencias narrativas directas. Esta estructura permite que la historia evolucione de manera fragmentada y dependiente de las decisiones de los y las jugadoras, ofreciendo múltiples ramificaciones y caminos dentro de la campaña. Aunque todas las posibilidades están previamente codificadas en el libro, la experiencia narrativa de cada grupo se construye activamente a través de la exploración de estos pasajes y de la interacción con los eventos del juego.

De este modo, *Tras la caída* combina un espacio físico estable con una narrativa textual que evoluciona según las elecciones y descubrimientos de los y las jugadoras. La progresión del relato no modifica la estructura de cada tablero, pero sí determina qué fragmentos del mundo ficcional se activan, generando una experiencia narrativa única en cada partida y potenciando la dimensión interactiva de la historia.

#### **4.8. Tainted Grail: La caída de Ávalon**

*Tainted Grail: La caída de Ávalon* presenta una construcción de mundos especialmente compleja, combinando narrativa textual y espacialidad física dinámica, lo que provoca un alto nivel de interactividad. En cuanto al espacio físico, cada partida comienza con cinco cartas dispuestas en forma de cruz que constituyen el tablero inicial. A medida que las miniaturas de los personajes transitan por estas cartas, se despliegan nuevas ubicaciones adyacentes, ampliando progresivamente el mundo de juego. Además, el juego cuenta con unas miniaturas de menhires



que regulan el tránsito seguro por estas ubicaciones, de modo que, si un menhir se desactiva, las cartas circundantes pueden quedar inhabilitadas. Por otra parte, determinadas acciones del grupo pueden provocar que una carta de tablero se sustituya por una versión actualizada, modificando la estructura del espacio físico.

La narrativa textual se organiza a través de un libro dividido por ubicaciones, en el que cada localización contiene múltiples pasajes disponibles. Al llegar a una ubicación, los y las jugadoras exploran estos pasajes según sus posibilidades y decisiones, activando rutas distintas que se ramifican constantemente. Algunos caminos pueden estar condicionados o cerrados por recursos, capacidades de los personajes o elecciones previas del grupo, lo que genera una campaña altamente personalizada. De este modo, cada partida produce un recorrido narrativo único, en el que tanto los eventos secundarios como los núcleos principales de la historia pueden verse modificados según las decisiones colectivas de los y las jugadoras.

En conjunto, *Tainted Grail* combina un tablero modular y mutable con un sistema de narrativa textual ramificada, donde el descubrimiento del espacio y del relato depende directamente de la interacción de los jugadores con las mecánicas del juego. La experiencia resultante refleja una construcción de mundos profundamente interactiva, en la que la evolución de la historia y del espacio físico se entrelazan para ofrecer una campaña singular en cada sesión.

## 5. CONCLUSIONES

El presente análisis de los ocho casos de estudio muestra la variedad de formas en que los juegos de mesa construyen mundos a partir de la interacción entre narrativa textual y espacio físico. La investigación muestra que la construcción de mundos puede no depender exclusivamente de un elemento u otro, sino de la manera en que ambos se combinan y se relacionan con las elecciones de los participantes. Los juegos pueden ofrecer relatos fijos o ramificados, espacios inmutables o configuraciones que se descubren, crean o transforman durante la partida, generando experiencias de juego muy distintas según la interacción entre estos componentes.

En conjunto, estas configuraciones muestran que los juegos de mesa son sistemas complejos capaces de generar mundos compartidos, estructurar experiencias interactivas y producir significados que van más allá de la mecánica o la estrategia. La investigación evidencia que analizar la interacción entre narrativa textual y espacio físico es clave para comprender cómo se construyen, experimentan y diversifican estos universos lúdicos, consolidando los juegos de mesa como objetos de estudio narratológico y ludológico.

## REFERENCIAS

- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, E. J. (2023). Game or Supernovel? Playing and Reading Massive Game Novels. *European Review*, 31(1), 66-76. <https://doi.org/10.1017/S1062798723000443>
- Acosta, C., Samper, M. y Juan, J. (2025). La dimensión narrativa de los juegos de mesa: una propuesta metodológica. En P. Bori, P. Cusano y C. Lalos (Eds.), *La innovación docente como estrategia de futuro* (pp. 3-15). Octaedro.
- Arnaudo, M. (2018). *Storytelling in the Modern Board Game*. McFarland & Company, Inc.

- Bakkerud, F. (2023). The Ontology of Game Spatiality. *Game Studies*, 23(3). <https://gamestudies.org/2303/articles/bakkerud>
- Begy, J. (2015). Board Games and the Construction of Cultural Memory. *Games and Culture*, 12(7), 1-21. <https://doi.org/10.1177/1555412015600066>
- Booth, P. (2015). *Game Play: Paratextuality in Contemporary Board Games*. Bloomsbury Academic.
- Booth, P. (2021). *Board Games as Media*. Bloomsbury Academic.
- Bornstedt, P. (2023). *Das Brettspiel als narratives Medium: Wie Geschichten von Spielfiguren, Karten und Würfeln erzählt werden*. GRIN Verlag.
- Carè, B., Dasen, V. y Schädler, U. (2022). *Back to the Game: Reframing Play and Games in Context*. Locus Ludi.
- Du Preez, K. (2020). *Narrative Design in Board Games: Mapping Praxis* [Tesis de Doctorado, Universidad de Witwatersrand]. <https://hdl.handle.net/10539/30760>
- Kafili, D. y Brennan, A. (2025). Enactive sight: the intersection of architectural space and cinematic camerawork in videogame visualisations. *Visual Studies*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2025.2560643>
- Katsantonis, M. (2025). From Pandemic Legacy to Serious Games: A Systematic Review of Cooperative Board Games Under the Educational Perspective. *European Journal of Education*, 60(1), e70048. <https://doi.org/10.1111/ejed.70048>
- Pérez, L. F. y Skreka, K. (2025). Mediatizaciones del juego de mesa: transformaciones en el paso de lo analógico a la digitalidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (217), 133-156.
- Ponce, R. y Ávila, I. (2021). Literatura ergódica y videojuegos: una invitación al desarrollo de herramientas y metodologías para el análisis de sus narrativas. *RALED*, 21(1), 148-167.
- Rorem, D., Melenberg, M. y Pei, J. (2025). Tabletop role playing games as a way forward with structurally marginalized youth. *Children and Youth Services Review*, 181, 108739. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108739>
- Ryan, M. L. (2009). From Narrative Games to Playable Stories: Towards a Poetics of Interactive Narrative. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 1, 43-59. <https://doi.org/10.1353/stw.0.0003>
- Simons, J. (2007). Narrative, Games, and Theory. *Game Studies*, 7(1). <https://gamestudies.org/0701/articles/simons>
- Sullivan, A. y Salter, A. (2017). A taxonomy of narrative-centric board and card games. *FDG '17: Proceedings of the 12th International Conference on the Foundations of Digital Games*. <https://doi.org/10.1145/3102071.3102100>

## Capítulo 2

### La identidad actual de la escuela rural vasca: de las Escuelas de Barriada de Bizkaia a las actuales *Eskola Txikiak*

---

Miren Aguirregoitia-Güenechea

*Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*

**Resumen:** Este capítulo ofrece una reconstrucción histórica del modelo de escuela rural en el País Vasco (*Eskola Txikia*), desde las Escuelas de Barriada de Bizkaia a comienzos del siglo XX hasta su configuración actual. Los objetivos de la investigación son analizar los vínculos entre el pasado y el presente de las *Eskola Txikiak* y caracterizar la identidad contemporánea de estas escuelas rurales. El enfoque de la investigación se basa en el paradigma interpretativo y en un diseño mixto, secuencial-explicativo. Los participantes en el estudio fueron docentes de las *Eskola Txikiak* de las diferentes provincias del País Vasco. Los resultados muestran que estas escuelas tienen su origen en las Escuelas de Barriada de Bizkaia, conteniendo las primeras semillas de sus actuales proyectos educativos. La conceptualización actual de estas escuelas gira en torno a varios aspectos: el papel central del niño/a y la necesidad de una educación individualizada, la conexión con la comunidad, su tamaño reducido y el ambiente familiar, y la diversidad de edades como característica definitoria. Del mismo modo, la identidad actual de las *Eskola Txikiak* requiere un perfil docente comprometido, flexible e implicado en la comunidad.

**Palabras clave:** escuelas rurales, escuelas pequeñas, País Vasco, identidad escolar, escuela barriada

**Abstract:** This chapter offers a historical reconstruction of the *Eskola Txikia* model in the Basque Country, from the *Escuelas de Barriada* (Rural Schools of Bizkaia Province, Basque Country) at the beginning of the 20th century to their current configuration. The investigation objectives are to analyse the links between the past and present of the *Eskola Txikiak* and to characterize the contemporary identity of these rural schools. The research approach is based on the interpretive paradigm and on a mixed-method, sequential-explanatory design. The participants in the study were teachers from *Eskola Txikiak* in the different provinces of the Basque Autonomous Community. The results show that the *Eskola Txikiak* have their origins in the *Escuelas de Barriada* of Bizkaia, which contain the initial seeds of their current innovative educational projects. Likewise, the conceptualization of these schools revolves around several aspects: the child's central role and the need for individualized education, the connection to the community, the small size and family atmosphere and the diversity of ages as. Similarly, the current identity of *Eskola Txikiak* requires a teaching profile that is committed, flexible, and involved in the community.

**Keywords:** rural schools, small schools, Basque Country, school identity, basque school

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Las Escuelas de Barriada de Bizkaia

A finales del siglo XIX y principios del XX, la situación de la enseñanza, en general en el Estado español y, en concreto, en la CAV (Comunidad Autónoma Vasca) era lamentable. Aunque hubo nuevas leyes educativas, en la práctica, no se llegaron a aplicar las reformas esperadas. Posteriormente, y como afirman Garmendia et al. (2016), la llegada del siglo XX trajo cambios educativos, sociales y culturales convirtiéndose en una de las mayores renovaciones educativas del siglo. Sin embargo, en aquella época, el medio rural aún permanecía olvidado: existía una gran carencia de escuelas rurales y las que había estaban abandonadas. Además, estas seguían, normalmente, un modelo de enseñanza urbano que no tenía en cuenta la realidad social del medio rural. En las zonas rurales vascas, a principios del siglo XX, se subsistía a través de la agricultura, eran zonas donde predominaba la pobreza y la asistencia de los niños/as a la escuela era muy escasa o solo ocurría en determinadas temporadas, debido a los trabajos agrícolas. Además, cabe decir que la alfabetización y la enseñanza en estos centros se impartían en castellano, idioma muy distante de la realidad lingüística vasca de la época (Garmendia et al., 2016).

La escuela pública de entonces, en general, no llegaba a todas las zonas, por lo que, por iniciativa de padres, particulares, instituciones locales y, sobre todo, por los párrocos del entorno se crearon las llamadas “escuelitas”, donde se pretendía acercar la enseñanza a los barrios rurales y caseríos más alejados. Este modelo de escuela rural “aunque precario, sirvió para escolarizar y socializar a un gran número de niños/as” (Garmendia et al., 2016, p. 395). No obstante, estas escuelas, al igual que otras creadas en el Estado (por ejemplo, las *escola do ferrado* en Galicia) no fueron suficientes para resolver el problema de la enseñanza en las zonas rurales (Garmendia et al., 2018).

Por ello, y gracias también al contexto político de la época en las provincias vascas, se desarrollaron nuevas iniciativas educativas públicas para hacer frente a esos problemas, especialmente, para tratar de alfabetizar y escolarizar en euskera las zonas rurales. De ahí que, en 1919, la Diputación Foral de Bizkaia creara las primeras Escuelas de Barriada y, en 1930, la Diputación Foral de Gipuzkoa, desarrollara el proyecto de Escuelas Rurales Provinciales, tomando como base el proyecto de Bizkaia.

Centrándose en Bizkaia, este tipo de escuelas, surgieron como consecuencia de la moción Gallano (1919) y los objetivos del proyecto eran: reducir los elevados niveles de analfabetismo y corregir los desequilibrios educativos y culturales de la provincia, especialmente, los que se reflejaban en las zonas rurales y en los barrios de la industria minera (Arrien, 1986). El primer objetivo de la Diputación fue construir 50 escuelas, pero se recibieron tantas solicitudes que finalmente se abrieron 125 escuelas en toda Bizkaia y más de 200 maestros y maestras trabajaron en ellas. Todas ellas, arquitectónicamente, se construyeron de manera uniforme, casi sin diferencias entre unas y otras (Artetxe, 2019).

En general, las Escuelas de Barriada se convirtieron en referente pedagógico, tanto en el Estado como internacionalmente, debido a sus características: seguían los principios de la Escuela Nueva y tenían rasgos pedagógicos innovadores; la enseñanza era gratuita y pública; contaban con comedores escolares; se crearon bibliotecas escolares; se otorgaban becas de estudio; y, se organizaban clases para adultos. Metodológicamente, se rechazaba el uso excesivo de los libros de texto y el aprendizaje memorístico, optando por ejercicios prácticos, excursiones y debates.

Cabe señalar que, en estas escuelas, durante toda la vigencia de las escuelas, cuando era posible, se separaba al alumnado por sexos siguiendo el modelo tradicional (Artetxe, 2019). Aun así, y a pesar de los esfuerzos realizados por innovar, estas escuelas también tuvieron sus dificultades, muchas, devenidas por las situaciones políticas de cada época. Llegaron a una escasa población infantil, a pesar de que hubo periodos en los que las aulas de las Escuelas de Barriada estaban a rebosar, ya que las familias preferían mandar a sus hijos/as a estas escuelas en vez de a las nacionales, sobre todo, porque estas escuelas se identificaban más con su comunidad, su entorno y su lengua (Artetxe, 2019; Dávila 2003).

Murua (2018) destaca que resulta primordial analizar estas escuelas en diferentes momentos políticos. En su primera fase, lo que Artetxe (2019) llama fase vasquista, se implantó la enseñanza en euskera y se publicaron libros de texto en ese mismo idioma; los maestros/as debían conocer y hablar euskera; se dividieron en tres áreas: rural, litoral e industrial; y, según la lengua hablada en el área existían dos categorías: A (toda la enseñanza en euskera) y B (enseñanza en castellano con posibilidad de aprender euskera). La segunda fase comienza a partir de 1921, cuando la Liga Monárquica triunfa y el nacionalismo vasco pierde la diputación, dando las escuelas un giro al prohibirse la enseñanza en euskera (característica principal de la iniciativa y objetivo de la fase vasquista), exceptuando el catecismo que sí se podía enseñar en lengua vasca. En su tercera fase, durante la dictadura de Primo de Rivera, a la prohibición de enseñar en lengua vasca se le sumarán otros cambios: a nivel legislativo, pasan al régimen general de enseñanza de las escuelas nacionales, por lo que la inspección corre a cargo del Estado, aunque el profesorado, sigue siendo competencia de la Diputación; a nivel pedagógico, siguen con los mismos planteamientos, pero con menos recursos; y a nivel político y religioso, se impone el crucifijo, el retrato del rey y la bandera española en todas las escuelas (Artetxe, 2019). Años más tarde, durante la II República, estas escuelas tuvieron un nuevo impulso hasta que, en 1936, con el golpe militar y después la Guerra Civil, se produce su mayor transformación: se acaba con todo lo que tuviera que ver con proyectos educativos innovadores y con la enseñanza en otro idioma que no fuera el español; quedan sometidas al Estado, convirtiéndose en escuelas nacionales y depurando al magisterio y toda huella de nacionalismo vasco y republicanismo (Garmendia et al., 2018; Murua, 2018).

Hasta las últimas décadas del franquismo, estas escuelas sufrieron diversas vicisitudes. Se puede destacar que, durante el franquismo, ya como escuelas nacionales, siguieron el modelo del nacionalcatolicismo. En los últimos años del franquismo, a partir de la década de 1970, la historia de la escuela rural en el Estado español experimentó un cambio de 180°, dado que la realidad social y cultural se transformó por completo. En 1970, se publica la Ley General de Educación y, en lo que atañe a la escuela rural, puede decirse que dicha ley dejó de lado ese modelo educativo (Berlanga, 2003; Corchón et al., 2013) y fomentó lo que se llamó “política de concentración escolar” (Abós et al., 2015; González et al., 2023). La política de concentración escolar consistía en agrupar al alumnado de un mismo territorio en un centro escolar grande situado en el municipio de cabecera de la comarca, cerrando las escuelas de los pueblos pequeños, aduciendo elevados costes de mantenimiento y bajo rendimiento de estas (Corchón et al., 2013; González et al., 2023).

Tras cinco años de aplicación, se demostraron las graves consecuencias que tuvo esta política en el alumnado y la oposición social fue muy patente (Berlanga, 2003). Concretamente se citaron las siguientes consecuencias: gran desarraigo para el alumnado rural, aumento del



fracaso escolar, accidentes graves en el transporte ya que las rutas eran difíciles y peligrosas; comedores escolares de mala calidad; carencias en los macrocentros construidos; y, como resultado de todo ello, pérdida de calidad educativa y de vida (Berlanga, 2003; Corchón et al., 2013; Morales, 2012).

En la CAV, no se ha encontrado investigación sobre el impacto que la política de concentración escolar tuvo en el territorio, ni evidencias claras al respecto. En Bizkaia, se cuenta con lo referido en las obras de Arrien (1986 y 2021), que señalan que desde los años sesenta las Escuelas de Barriada quedaron bajo el efecto de ese proceso y que, salvo unas veinte, en los años siguientes, las demás cerraron. Hoy en día, tan solo cinco siguen siendo centros educativos.

## **1.2. *Eskola Txikia*, escuela rural vasca**

Desde la transición a la democracia, las escuelas rurales vascas han pasado por distintas etapas. En los años ochenta, en lo relativo a la escuela rural, en toda la geografía española se realizan debates y jornadas, y surgen colectivos en defensa de la escuela rural. En la CAV, concretamente, la situación de las escuelas rurales era lamentable en esta época, ya que se las consideraba de segunda categoría: los/as habitantes de los pueblos y barrios no tenían confianza en las escuelas de su localidad, creyendo, además, que en las escuelas de la ciudad los niños/as aprendían más y mejor y la Administración, a su vez, también las dejó en un segundo plano (Gobierno de Navarra y Consejo Escolar de Navarra, 2017). Esta situación impulsó a algunos profesores/as a reunirse y a iniciar un camino para reivindicar un trabajo de calidad (sesiones de reflexión, impulso de participación de la comunidad escolar, movimiento entre los pueblos...). Junto a ellos/as, las familias también se sumaron a la defensa de sus escuelas. Fruto de esta ola de reivindicación y lucha, se impulsó que, en 1987, algunas escuelas públicas rurales de la CAV se convirtieran en *Eskola Txikiak* (Escuelas Pequeñas) (Garmendia et al., 2016).

En la década de los noventa, dentro del movimiento de las *Eskola Txikiak* se produjo un cambio pedagógico profundo, influido por Myriam Nemirovsky y su enfoque constructivista de la educación. Gracias a la formación impartida por esta especialista, los maestros/as y las familias comprendieron las características distintivas de las *Eskola Txikiak* y cuáles eran los elementos clave para transformar las prácticas pedagógicas de este proyecto educativo (Gobierno de Navarra y Consejo Escolar de Navarra, 2017).

Desde 2000 hasta la actualidad, atendiendo a las leyes educativas, no ha habido cambios favorables para las escuelas rurales; todas han sido, en general, relegadas. Sin embargo, en la última ley educativa, la LOMLOE (2020), se incluye un artículo, el 82, sobre la equidad de oportunidades en el medio rural, donde se propone a las administraciones que se reconozca el carácter específico de estas escuelas y que se les otorguen recursos y sistemas de organización propios.

Actualmente (2025), en la CAV, hay 51 *Eskola Txikiak*: 19 en Bizkaia, 26 en Gipuzkoa y 6 en Araba. Hoy en día, estas escuelas públicas no están consolidadas como red oficial del Departamento de Educación, pero sí existe coordinación y cooperación entre ellas a través de la Red de *Eskola Txikiak* de Euskadi. Desde hace unos años, se ha afianzado esta unión y se están llevando a cabo diferentes acciones como formaciones para el profesorado, reuniones de las diferentes direcciones, grupos de trabajo, etc.

En 2017, la persona coordinadora de estas escuelas señaló que tras treinta años de lucha y una vez lograda la identidad de las *Eskola Txikiak*, se encontraban en un momento que denominaron



“cambio de paradigma de las *Eskola Txikiak*” y que, para proponer un nuevo planteamiento, era necesario partir de las preguntas más fundamentales: ¿Qué somos las *Eskola Txikiak*? ¿Cómo somos ahora y cómo queremos ser en el futuro? (Gobierno de Navarra, Consejo Escolar de Navarra, 2017).

## 2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de la investigación que se presenta son, por un lado, analizar los vínculos entre el pasado y el presente de las *Eskola Txikiak* y, por otro lado, examinar el concepto y la identidad actual de las escuelas rurales vascas tomando en consideración sus antecedentes históricos.

## 3. MÉTODO

### 3.1. Enfoque

En cuanto a la metodología de la investigación y el diseño del estudio empírico, se decidió enfocar todo el estudio desde el paradigma interpretativo ya que se consideró que, teniendo en cuenta el objeto y los objetivos de investigación, éste era el más pertinente para comprender la realidad que se pretendía analizar (Sandín, 2003).

Se decidió, además diseñar el estudio desde un enfoque mixto, secuencial explicativo, combinando una primera fase de estudio de carácter cuantitativo y una segunda fase cualitativa. Una vez finalizadas las dos fases y analizados los resultados, se optó por la estrategia de triangulación de métodos para obtener una visión más completa de la realidad que se estaba estudiando (Arias, 2023; Creswell y Creswell, 2023).

Así mismo, el proyecto se sometió a evaluación por parte del Comité de ética para la investigación con seres humanos de la EHU (CEISH, 2020) antes de la primera fase y antes de la segunda.

### 3.2. Instrumentos utilizados

Para la realización de la primera fase exploratoria del estudio empírico se creó un cuestionario ad-hoc. Para la elaboración del cuestionario se siguieron los pasos propuestos por Callejo et al. (2010). Una vez creada una propuesta de cuestionario se sometió a validación a través del método “juicio de expertos” (Aguilar, 2023) con el fin de conseguir la validez y la fiabilidad del instrumento. El cuestionario final se construyó con un total de 69 preguntas: 22 de tipo cualitativo, 15 preguntas de opción múltiple y 32 de respuesta mediante escala de Likert. Las diferencias en el tipo de preguntas y respuestas respondían a la necesidad derivada del tipo de información que se quería recoger en cada categoría.

En la segunda fase de la investigación se optó por la entrevista semiestructurada de carácter individual (Ibarra-Saíz et al., 2023). Para la elaboración del guion de entrevista, en primer lugar, se formularon los objetivos que a su vez ayudarían a establecer las dimensiones principales y, a continuación, a construir las preguntas pertinentes para cada dimensión. Para realizar la validación de la primera versión del guion se optó una vez más, por el juicio de expertos/as. Se hizo una selección de tres personas expertas en la temática y conocedoras de la situación y recorrido de las *Eskola Txikiak*. Estas valoraron el guion teniendo en cuenta diferentes aspectos: comprensibilidad, claridad, coherencia, suficiencia y relevancia, así como aportaciones de mejora.

### 3.3. Participantes

La población objeto en la primera fase del estudio estaba constituida por todo el colectivo de docentes de la Red de *Eskola Txikiak* de Euskadi, se estima un total de 440 profesores/as (no hay registros oficiales públicos) que trabajaban en las 54 *Eskola Txikiak* existentes en el curso 2020-2021. La muestra definitiva para el proceso de análisis de datos fue de 125 profesores/as, de los tres territorios históricos de la CAV, constituyendo el 28,4% del total poblacional (N=440). Las características de la muestra se definen en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Características de la muestra Fase 1.

|                                                  |                                   |                          |                           |                                  |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| 1) Sexo de los sujetos participantes             |                                   |                          |                           |                                  |
| Mujer                                            |                                   | Hombre                   |                           | No binario                       |
| 79,2%                                            |                                   | 19,2%                    |                           | 1,6%                             |
| 2) Edad de los sujetos participantes             |                                   |                          |                           |                                  |
| Menos de 35 años                                 |                                   | 36-45 años               |                           | Más de 55 años                   |
| 16,8%                                            |                                   | 40,8%                    |                           | 18,4%                            |
| 3) Experiencia en <i>Eskola Txikia</i>           |                                   |                          |                           |                                  |
| Menos de 1 año                                   |                                   | De 1 a 10 años           |                           | Más de 20 años                   |
| 16,8%                                            |                                   | 58,4%                    |                           | 8%                               |
| 4) Experiencia en la actual <i>Eskola Txikia</i> |                                   |                          |                           |                                  |
| Menos de 1 año                                   |                                   | De 1 a 10 años           |                           | Más de 20 años                   |
| 31,2%                                            |                                   | 49,6%                    |                           | 5,6%                             |
| 5) Situación laboral                             |                                   |                          |                           |                                  |
| Destino definitivo en la escuela                 | A la espera de destino definitivo | En comisión de servicios | Interino - curso completo | Interino en sustitución temporal |
| 55,2%                                            | 11,2%                             | 4,8%                     | 18,4%                     | 10,4%                            |
| 6) Nivel educativo en el que enseñan             |                                   |                          |                           |                                  |
| Educación Infantil                               |                                   | Educación Primaria       |                           | Ambos                            |
| 23,2%                                            |                                   | 45,6%                    |                           | 31,2%                            |

La muestra para la segunda fase del estudio empírico se basó en las necesidades de información detectadas en los resultados del cuestionario, por ello, se optó por realizar un muestreo opinático que ayudara a entender el fenómeno de estudio. Para conformar la muestra se determinaron los siguientes criterios de inclusión/exclusión: a) Situación laboral: no tener contrato de sustitución en la escuela; b) Número de años de experiencia en *Eskola Txikiak*: mínimo 3 años; c) Tutores/as de Educación Primaria o de Educación Infantil.

Además de estos criterios, se tuvo en cuenta que fueran maestros/as que trabajaran en escuelas situadas en diferentes provincias y en distintos tipos de *Eskola Txikiak*, teniendo en cuenta el tipo de multigraducción. Una vez finalizado el proceso de selección, la muestra se conformó con un total de 21 maestros/as. En la siguiente tabla (Tabla 2) se ofrecen las características de la muestra:

**Tabla 2.** Características de la muestra Fase 2.

|    |          |        |    |    |                               |
|----|----------|--------|----|----|-------------------------------|
| 1  | Araba    | Mujer  | 36 | 7  | Primaria 3º ciclo             |
| 2  | Araba    | Mujer  | 45 | 14 | Primaria                      |
| 3  | Bizkaia  | Hombre | 52 | 9  | Primaria 3º ciclo             |
| 4  | Bizkaia  | Mujer  | 42 | 4  | Primaria 1º ciclo             |
| 5  | Bizkaia  | Mujer  | 47 | 3  | Infantil                      |
| 6  | Bizkaia  | Mujer  | 42 | 9  | Infantil 2-3 años             |
| 7  | Bizkaia  | Mujer  | 59 | 22 | Infantil 4-5 años             |
| 8  | Bizkaia  | Mujer  | 42 | 7  | Infantil 4-5 años             |
| 9  | Bizkaia  | Mujer  | 45 | 9  | Infantil 4-5 años             |
| 10 | Bizkaia  | Mujer  | 58 | 14 | Infantil 2-3 años             |
| 11 | Bizkaia  | Mujer  | 46 | 11 | Primaria                      |
| 12 | Gipuzkoa | Mujer  | 33 | 5  | Todos los cursos              |
| 13 | Gipuzkoa | Hombre | 42 | 8  | Todos los cursos              |
| 14 | Gipuzkoa | Mujer  | 47 | 12 | Primaria en grupos diferentes |
| 15 | Gipuzkoa | Mujer  | 47 | 9  | Infantil                      |
| 16 | Gipuzkoa | Hombre | 39 | 3  | Primaria 3º ciclo             |
| 17 | Gipuzkoa | Hombre | 46 | 7  | Primaria 3º ciclo             |
| 18 | Gipuzkoa | Mujer  | 57 | 6  | Primaria 2º ciclo             |
| 19 | Gipuzkoa | Mujer  | 42 | 6  | Primaria                      |
| 20 | Gipuzkoa | Mujer  | 56 | 11 | Infantil y Primaria           |
| 21 | Gipuzkoa | Mujer  | 54 | 7  | Todos los cursos              |

### 3.4. Procedimiento

En primer lugar, para llevar a cabo la primera fase del estudio de campo, se realizó un reclutamiento indirecto a través de la persona coordinadora de todas las *Eskola Txikiak*. Este proceso comenzó en noviembre de 2020 y la recogida de respuestas al cuestionario finalizó en abril de 2021. Debido a la situación epidemiológica que vivía el país en el momento de la primera fase y las restricciones de movimiento que imperaban, se determinó que el cuestionario se distribuyera de manera online utilizando la aplicación *Google Forms*. Los datos recogidos se exportaron al programa IBM SPSS Statistics v.28 para su edición y codificación y se realizaron análisis estadísticos descriptivos, comparativos y correlacionales.

En cuanto al procedimiento para la Fase 2, una vez realizado el proceso de reclutamiento del profesorado que cumplía con los criterios de inclusión, las entrevistas se realizaron de forma presencial, en la escuela donde cada participante trabajaba y tuvieron una duración media de una hora, siguiendo el guion establecido para la entrevista semiestructurada.

El proceso para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas efectuadas, así como el enfoque básico utilizado para dar sentido a esos datos, se alineó con la teoría de Strauss y Corbin (2002) para el procedimiento de codificación de datos y como herramienta se utilizó el programa Nvivo Versión Release 1.7.1 (1534). Una vez ejecutada la transcripción de todas las entrevistas, se realizó un análisis temático y otro categorial. Para establecer los códigos o categorías, se siguió un proceso de categorización de carácter mixto. Una vez definidas las categorías centrales se concretaron las subcategorías, realizando un Libro de Códigos específico para ello. Finalmente, se procedió a la codificación de las transcripciones de las entrevistas y se efectuó el análisis del contenido, utilizando, además, procedimientos como la búsqueda de frecuencia de palabras y árboles de palabras.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la conceptualización y el análisis de la identidad actual de las *Eskola Txikiak*. Para ello, se van a exponer los resultados, tanto de la primera fase como de la segunda, de una manera integrada.

En primer lugar, a la hora de definir y conceptualizar la *Eskola Txikia*, el profesorado subrayó los siguientes aspectos: el niño/a es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se debe ofrecer una educación individualizada teniendo en cuenta los intereses y necesidades del alumnado. Del mismo modo, destacaron que son escuelas vinculadas al pueblo, resaltando su tamaño reducido y su carácter familiar y cercano. Así mismo, el profesorado destacó la diversidad como característica de estas escuelas, y en concreto, la diversidad de edades.

En la siguiente tabla (Tabla 3) se expone una selección de las definiciones realizadas por los y las maestras entrevistadas:

**Tabla 3.** Selección de definiciones de *Eskola Txikia*.

| CÓDIGO PARTICIPANTE | DEFINIÓN DE <i>ESKOLA TXIKIA</i> SEGÚN LOS MAESTROS/AS<br>(traducida al castellano)                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 003                 | Una escuela en la que los niños/as vienen muy a gusto, en la que se les ofrece dinámicas de trabajo, oportunidades de trabajo diferentes, donde tenemos una bonita convivencia entre nuestros defectos y nuestras cosas buenas y malas (...) un lugar de refugio, donde los niños/as nos tienen a nosotros/as como acompañantes. |
| 004                 | Una escuela de tamaño pequeño, situada en un pueblo pequeño y también en una zona rural. Para mí son iguales las tres características principales y es una escuela con diversidad de edades.                                                                                                                                     |
| 005                 | Un espacio que da vida al pueblo, que hay diversidad de edades y que es una parte de la realidad que vivimos, sobre todo aquí (nombre de la provincia).                                                                                                                                                                          |
| 007                 | En ese barrio o en ese pueblo, un lugar donde hay vida, como pulso, latido... (...) vida y es también esperanza.                                                                                                                                                                                                                 |
| 008                 | Una escuela unida al pueblo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 009                 | Escuela familiar (...) abierta, las puertas están siempre abiertas.                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 011                 | Cercana (...) Las escuelas pequeñas tienen que mirar al niño/a a los ojos, porque da esa oportunidad.                                                                                                                                                                                                                            |

| CÓDIGO PARTICIPANTE | DEFINIÓN DE <i>ESKOLA TXIKIA</i> SEGÚN LOS MAESTROS/AS<br>(traducida al castellano)                                                                                                                       |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 018                 | Calidad educativa.                                                                                                                                                                                        |
| 019                 | Para mí una escuela pequeña es la riqueza que tenemos con la diversidad desde el momento en que la miramos, cuando no la vemos como una dificultad sino como una riqueza, cuando nos ayudamos mutuamente. |
| 021                 | Es impulsar la diversidad de edades, que somos una escuela pública, eso está claro y que estamos arraigados en nuestro pueblo.                                                                            |

Además de las definiciones centradas en describir lo que suponen las escuelas a nivel general, tres docentes describieron la *Eskola Txikia* desde la perspectiva del maestro/a. Para ellos, este tipo de escuelas son un mundo de creatividad que ofrece muchas oportunidades para experimentar o innovar (Participante 007, comunicación personal, 14 de octubre de 2022). También la definen como una familia, dado que los claustros son muy pequeños y ello permite una relación más cercana (Participante 014, comunicación personal, 21 de octubre de 2022). Por último, otro participante las comparó con un caramelo: “es un caramelo, pero tantas veces me han tirado el caramelo al suelo que está completamente roto y ya no hay manera de meterlo en la boca” (Participante 017, comunicación personal, 4 de noviembre de 2022).

Aparte de las definiciones ofrecidas, también se indagó en torno a las potencialidades y debilidades que hoy en día tienen sus escuelas (Tabla 4). Los y las participantes consideraron que todas las cuestiones planteadas en la Tabla 4 eran potencialidades inherentes a estas escuelas:

**Tabla 4.** Percepciones sobre las potencialidades de las *Eskola Txikiak*.

| POTENCIALIDADES                                        | SÍ  | DEBILIDADES                                                                                | SÍ  |
|--------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Individualización del aprendizaje                      | 82% | Escasez de profesorado en los centros                                                      | 23% |
| Mayor autonomía docente                                | 96% | Sentimiento de soledad y aislamiento por parte del profesorado                             | 21% |
| Mayor capacidad de innovación educativa                | 90% | Multifuncionalidad del docente                                                             | 62% |
| Aprendizaje colaborativo y por contagio                | 99% | Falta de profesorado especialista                                                          | 31% |
| Mayor tiempo para atender al alumnado                  | 91% | Poca estabilidad de la plantilla                                                           | 66% |
| Evaluación adaptada a las características del alumno/a | 92% | Falta de dotación de recursos materiales y de mejora de las infraestructuras               | 45% |
| Apoyo e implicación de las familias                    | 90% | Falta de formación sobre escuelas rurales y multigraduación en los estudios universitarios | 78% |

En la pregunta con posibilidad de respuesta abierta en torno a las potencialidades de las escuelas, se señalaron añadieron a las anteriores, las siguientes: a) Posibilidad de adaptación, permitiendo un grado de improvisación, creatividad y cercanía desde los acontecimientos cotidianos; b) Todo el profesorado tiene la responsabilidad del proceso de aprendizaje de todo el alumnado; c) Mayor trabajo en equipo y coordinación entre el profesorado; d) Implicación de toda la comunidad educativa; d) Fomentar el respeto y la valorización del entorno natural; e) La riqueza que da la diversidad de edades en las aulas.

Además de todo ello, el profesorado también consideró que tenían algunas debilidades, como se puede observar en la anterior tabla (Tabla 4), estas sobre todo se centran en la falta de formación en los estudios universitarios sobre escuela rural y multigraduación, la poca estabilidad de la plantilla y la multifuncionalidad del docente.

Asimismo, algunos/as docentes consideraban que ciertas potencialidades podían convertirse en debilidades, por ejemplo, el propio tamaño reducido y la diversidad de edades. En cuanto al tamaño, se destacó que un número pequeño de alumnos/as tiene partes positivas por poder, por ejemplo, individualizar el aprendizaje o porque favorece ese ambiente cercano y familiar, pero que también, tiene partes negativas, ya que durante muchos años (hasta los 12) los y las niñas comparten todo siempre con los mismos compañeros/as y eso tiene influencia en sus relaciones personales (Participante 005, comunicación personal, 6 de octubre de 2002). Por otro lado, en cuanto a la diversidad de edades, aunque de manera general se ve como una riqueza a cuidar e impulsar, también hay algún maestro/a que pone en duda si realmente esta tiene todas las ventajas y oportunidades que teóricamente se le han atribuido como, por ejemplo, que siempre los más pequeños aprenden de los más mayores y viceversa. La última característica con la que hubo también alguna discrepancia fue con que la escuela esté ubicada en una zona rural. Algunos/as creían que no tiene que ver tanto con que la escuela esté localizada en un territorio de carácter rural, sino que ésta esté unida al pueblo o al barrio, sin que necesariamente este sea definido como rural.

Vinculado a estas definiciones y características, al hablar sobre la identidad de las escuelas, el profesorado subrayó la importancia del papel del maestro/a en este tipo de escuelas. Indicaron que trabajar como maestro/a en una *Eskola Txikia* supone compromiso, implicación e ilusión y ganas de aprender e innovar. Así mismo, que es necesario salir del esquema tradicional de la escuela masiva y de horarios rígidos, abandonando las metodologías tradicionales basadas únicamente en el libro de texto. Finalmente, destacaron que es esencial conocer el contexto social en el que se ubica la escuela, implicándose en él.

En este sentido, apareció otra característica al definir las *Eskola Txikiak*: la relación que las escuelas deben mantener con su entorno. Los resultados fueron que las *Eskola Txikiak* afirman rotundamente que su escuela está arraigada a su entorno natural y social (aunque algunos profesores/as indicaron que se podría trabajar más en esa dirección) y que existe un amplio consenso acerca de que el entorno rural aporta valor pedagógico a su práctica pedagógica.

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar, se pueden extraer diferentes conclusiones en relación con los objetivos planteados. En cuanto al análisis entre los vínculos entre el pasado y el presente de las *Eskola Txikiak*, la trayectoria histórica aporta algunas claves para aproximarse a la conceptualización actual de esta. Por una parte, puede afirmarse que las *Eskola Txikiak* tienen en las Escuelas de Barriada de Bizkaia, las primeras semillas de sus actuales proyectos educativos. Además, la inspiración y los planteamientos pedagógicos en los que se basan las *Eskola Txikiak* siguen presentes desde el inicio y desarrollo de las Escuelas de Barriada de Bizkaia: por un lado, que la escuela rural debe ser un modelo pedagógico distinto al urbano y que debe poseer una identidad propia, convirtiéndose en una institución colectiva y propia del medio rural, que desarrolla la acción social y comunitaria del pueblo. Y, por otro lado, que la escuela rural, lejos de ser concebida como un espacio de



segunda categoría, debe ser entendida como el entorno más propicio para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje activos, prácticos, inclusivos y vinculados a la naturaleza y la comunidad.

En cuanto al concepto y la identidad actual de las escuelas rurales vascas se puede afirmar en primer lugar, que la conceptualización que el profesorado hace de estas escuelas coincide de manera significativa en torno a varios ejes fundamentales: el carácter central del niño/a y la necesidad de una educación individualizada, el fuerte vínculo con el pueblo, la importancia del tamaño reducido y del ambiente familiar, y la diversidad de edades como rasgo identitario.

Los testimonios recogidos muestran que las *Eskola Txikiak* no solo se definen como instituciones educativas, sino como espacios comunitarios que generan vida, cohesión social y un sentimiento compartido de pertenencia. Desde la perspectiva del profesorado, estas escuelas se convierten en oportunidades creativas, entornos laborales estrechamente colaborativos y, en algunos casos, espacios frágiles cuya sostenibilidad depende de factores estructurales todavía no resueltos. En relación con las potencialidades, existe un amplio consenso acerca del valor pedagógico de la diversidad de edades, la autonomía docente, el aprendizaje colaborativo y la cercanía en la relación con el alumnado y las familias. Estos elementos permiten consolidar prácticas innovadoras, un tratamiento más individualizado de los ritmos de aprendizaje y un modelo de escuela que educa desde y para el entorno.

Sin embargo, junto a estas fortalezas surgen vulnerabilidades significativas. El profesorado señala la falta de formación universitaria específica sobre escuela rural y multigraduación, la inestabilidad de las plantillas y la multifuncionalidad docente como las principales debilidades que afectan al proyecto pedagógico. Además, algunas características consideradas identitarias, como el tamaño reducido o la diversidad de edades, pueden transformarse en limitaciones bajo determinadas condiciones, especialmente cuando afectan a la socialización del alumnado o a la viabilidad organizativa. También se observa cierta discrepancia respecto al papel de lo rural como elemento definitorio, subrayándose por algunos/as maestros/as que lo esencial no es tanto el carácter rural del territorio, como el arraigo al pueblo o barrio en el que la escuela se inserta.

Así mismo, los resultados muestran que la identidad actual de las *Eskola Txikiak* exige un perfil docente comprometido, flexible e implicado en la comunidad. La apertura al entorno, la colaboración con los agentes locales y el reconocimiento del valor pedagógico del contexto natural y social se presentan como componentes imprescindibles de este modelo educativo. Las escuelas afirman sentirse arraigadas a su entorno, aunque reconocen que aún existe margen para fortalecer esta relación y aprovechar plenamente su potencial pedagógico.

En suma, las *Eskola Txikiak* se configuran como escuelas pequeñas con un gran valor educativo y social, donde la diversidad, la cercanía y la comunidad constituyen los pilares de su identidad.

## REFERENCIAS

- Abós, P., Boix, R., Bustos, A., Domingo, L., Domingo, V., & Ramo, R. M. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, (19), 73-90.
- Aguilar, E. E. (2023). Juicio de expertos. *Multidisciplinary Health Education Journal*, 5(3), 556-570.

- Arias, J. (Coord.). (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S. A. C.
- Arrien, G. (1986). Educación y escuelas de barriada de Vizcaya, 1937-1939 (su traspaso al Estado y deterioro de la enseñanza). *Revista internacional de los estudios vascos RIEV*, 31(3), 629-640.
- Arrien, G. (2021). *Las escuelas de barriada. Política educativa en la Diputación Foral de Bizkaia (1919-1994)*. Diputación Foral de Bizkaia-Departamento de Euskera, Cultura y Deporte.
- Artetxe, K. (2019). Las escuelas de barriada de Bizkaia (1920-1937). Revisión y nuevos datos. *Historia y Memoria de la Educación*, (12), 363-394. <https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.25320>
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: Análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Callejo, J., Del Val, C., Gutiérrez, J., & Viedma, A. (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- CEISH- Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (21 de noviembre de 2020). *Investigación con seres humanos. Investigación*. Euskal Herriko Unibertsitatea. Universidad del País Vasco. <https://www.ehu.eus/es/web/ceid/ceish/inves>
- Corchón, E., Raso, F., & Hinojo, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza y Teaching*, 31(1), 147-179.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Sixth Edition). SAGE.
- Dávila, P. (2003). *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*. Erein.
- Garmendia, J., Murua, H., & Zabaleta, I. (2016). De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36). En *VII Jornadas Científicas de la SEPHE (Espacio y Patrimonio Histórico Educativo)* (pp. 391-417). Universidad Complutense de Madrid.
- Garmendia, J., Zabaleta, I., & Murua, H. (2018). Alfabetización en euskara en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939). *Historia Y Memoria De La Educación*, (7), 191-233. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18508>
- Gobierno de Navarra y Consejo Escolar de Navarra. (2017). *Escuela rural en Navarra*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- González, J. A., Llevot, N., López, M. P., & Bernad, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Social and Education History*, 12(1), 60-84. <http://doi.org/10.17583/hse.11280>
- Ibarra-Saíz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE. No. 340. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Morales, N. (2012). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (14), 145-188. <https://doi.org/10.4422/ager.2012.03>

- Murua, H. (2018). El proyecto de las escuelas de barriada y su desarrollo (1919-1938). Una epopeya en la historia de la educación de Bizkaia. *Historia Y Memoria De La Educación*, (7), 717-721. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19886>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGrawHill.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

## Capítulo 3

### Integración de música y movimiento a través de coreografías multigrupo: diseño e implementación en el grado en Educación Primaria de la Universidad de León

---

Pablo Alonso Diez

*Universidad de León (España)*

**Resumen:** Esta contribución describe una experiencia educativa implementada con el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de León. La propuesta integra música y movimiento mediante una coreografía multigrupo construida a partir de la canción “Santé” (Stromae), elegida por la adecuación ética de su texto y su pertinencia sociocultural. A partir de un análisis formal de la obra, se planificó la organización de cuatro grupos alineados con la estructura de estrofas, se elaboró un musicograma para orientar la escucha y la percepción de la forma y se diseñó una progresión motriz por secciones. Participaron 113 estudiantes de 2º curso (Educación Musical y su Didáctica) y 14 estudiantes de tercer curso (Audición Musical Activa, mención Música), que asumieron un rol mediador de enseñanza entre iguales. La experiencia incluyó la planificación espacial con pista central dividida por un eje, zonas de espera y transiciones entre grupos. Se presentan el dispositivo didáctico, la logística de gran grupo y una evaluación del proceso basada en la observación docente, el análisis del registro audiovisual y de los diarios de aprendizaje del alumnado de 3º. Se discuten implicaciones para la cohesión, la coordinación y la transferibilidad a coreografías escolares en Educación Primaria.

**Palabras clave:** educación musical, música y movimiento, musicograma, tutoría entre iguales, coreografía multigrupo

**Abstract:** This chapter reports an implemented educational experience with students in initial teacher education (Primary Education degree, University of León, Spain). The proposal integrates music and movement through a large multi-group choreography built around Stromae’s song “Santé”, selected for the ethical suitability of its lyrics and its sociocultural relevance. A formal analysis of the piece informed the planning of four groups aligned with the verse-based structure, the creation of a musicogram to guide listening and support the perception of musical form, and the design of a section-by-section progression in motor demands. Participants included 113 second-year students (Music Education and its Didactics) and 14 third-year students (Active Musical Listening, Music specialization), who assumed a mediating role through peer teaching. The implementation incorporated a spatial plan with a central floor area divided by an axis, designated waiting zones, and rapid transitions between groups. The chapter details the didactic device and large-group logistics, and presents a process evaluation based on teacher observation, analysis of audiovisual recordings, and the third-year students’ learning journals, discussing implications for cohesion, coordination, and transferability to Primary School choreographic contexts.

**Keywords:** music education, music and movement, musicogram, peer tutoring, multi-group choreography

## 1. INTRODUCCIÓN

En la formación inicial del futuro profesorado, las experiencias que integran música y movimiento permiten abordar contenidos musicales (forma, pulso, atención auditiva) y competencias transversales (coordinación, cooperación, liderazgo compartido, etc.) en contextos reales de práctica. Este enfoque es coherente con perspectivas contemporáneas de la pedagogía musical que entienden el aprendizaje como un proceso corpóreo, enactivo y situado, donde la comprensión musical se construye en interacción con la acción y la experiencia motriz (Leman, 2007; Schiavio & Van der Schyff, 2018). El movimiento no opera únicamente como un “añadido” expresivo, sino como un mediador que favorece la organización temporal, la anticipación y la atribución de sentido en la escucha.

En titulaciones generalistas como Educación Primaria, una parte del alumnado no se identifica con la especialidad de música y puede percibir la práctica musical como alejada de su futuro profesional. Sin embargo, las actividades corporales colectivas vinculadas con la música ofrecen un marco con beneficios potenciales para el bienestar y el aprendizaje del alumnado, incluso para quienes orientan su perfil hacia la docencia generalista u otras especialidades diferentes de la musical. En esta dirección, distintas aproximaciones pedagógicas basadas en música y movimiento (por ejemplo, la tradición de la eurítmica) han sido analizadas como experiencias con potencial para el bienestar, la implicación y la vivencia positiva de la práctica musical (Ridout & Habron, 2020; Habron-James, 2024), especialmente cuando se diseñan de forma progresiva, desde la seguridad y favoreciendo la cooperación. Además, aunque los efectos sobre salud y bienestar no constituyen el foco de este capítulo, la literatura de síntesis sobre intervenciones de danza ha descrito asociaciones con variables cognitivas y de salud mental en distintos estudios, especialmente en población adulta mayor (Predovan et al., 2019; Zhang, 2025; Prates et al., 2025), lo que refuerza el concepto de que propuestas de este estilo (movimiento en gran grupo) aportan un valor añadido más allá del resultado escénico.

Por otra parte, los enfoques de aprendizaje horizontal (tutoría entre iguales) han mostrado relevancia en educación musical como estrategia para favorecer la ayuda entre compañeros, la retroalimentación inmediata y la conciencia de responsabilidad compartida. Revisiones del área identifican beneficios del aprendizaje entre iguales y también retos organizativos y de implementación, particularmente cuando se trabaja con proyectos interpretativos o de creación (Goodrich, 2018; Fernández Barros et al., 2022). En contextos universitarios, se ha señalado que la mediación entre estudiantes puede contribuir a escalar tareas complejas y a fortalecer la percepción formativa del rol docente en construcción (Goodrich et al., 2018). En relación con aprendizajes musicales concretos, se han documentado mejoras en tareas rítmicas mediante tutoría entre iguales en educación musical (Duran et al., 2020), lo que refuerza su potencial como modelo aplicable en propuestas que requieren sincronía y coordinación.

Finalmente, la escucha activa apoyada en recursos visuales, como el musicograma, facilita la focalización de la atención y la comprensión de estructuras musicales sin depender de la lecto-

escritura convencional. La metodología de audición activa con apoyo gráfico (musicograma) se describe como un enfoque donde el oyente participa de manera intencional, física y mental, y donde la representación visual se orienta a favorecer la percepción global de la forma (Wuytack & Boal-Palheiros, 2009). En el ámbito de la educación musical, se ha mostrado que las representaciones visuales producidas o utilizadas por el alumnado pueden contribuir a explicitar y organizar la percepción de la música, favoreciendo, más concretamente, la comprensión de la estructura (Fortuna & Nijs, 2020). Con todos estos supuestos, se diseñó e implementó una situación de aprendizaje centrada en una coreografía multigrupo, concebida como prototipo transferible a contextos reales de Educación Primaria.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos de la contribución son: 1) describir el diseño didáctico de una coreografía multigrupo basada en el análisis formal de una obra popular contemporánea; 2) explicar la organización espacial y la logística de coordinación en un dispositivo de gran grupo; 3) documentar el modelo de aprendizaje horizontal/oblicuo implementado mediante tutoría entre iguales; 4) presentar una evaluación de proceso de la experiencia y discutir su transferibilidad a la práctica escolar (1º-6º de Educación Primaria).

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Diseño y enfoque de evaluación**

El enfoque adoptado en este capítulo es el de un estudio de caso descriptivo, centrado en una experiencia educativa implementada. La evaluación se planteó como seguimiento del proceso, orientada a valorar la viabilidad del dispositivo y la calidad de la implementación. Para ello, se utilizaron: observación docente sistemática registrada en diario de campo durante los ensayos y la ejecución final; lista de cotejo de indicadores de implementación (cumplimiento de transiciones entre grupos, ocupación espacial, sincronía general...); análisis del registro audiovisual como evidencia de triangulación; evaluación parcial de la percepción del alumnado (sólo del grupo de 3º) a través de los 14 diarios de aprendizaje de la asignatura. La evaluación de resultados en términos de percepción del alumnado general (integrando los de los cursos 2º y 3º) se plantea como línea de continuidad, mediante cuestionario de motivación, autoeficacia, transferencia...

### **3.2. Participantes y contexto**

Participaron 113 estudiantes de 2º curso del Grado en Educación Primaria matriculados en la asignatura Educación Musical y su Didáctica (materia obligatoria), y 14 estudiantes de tercer curso del mismo grado, de la asignatura Audición Musical Activa, pertenecientes a la mención de Música. La experiencia se desarrolló en un contexto universitario, en el marco teórico de ambas asignaturas dedicado a la música y el movimiento, así como de las prácticas de aula, con una representación final conjunta y registro audiovisual.

### **3.3. Selección del repertorio y análisis formal**

La canción utilizada finalmente para la actividad fue *Santé*, del cantante y compositor belga Stromae (Paul van Haver). La selección del repertorio se guió, en primer lugar, por criterios



de idoneidad ética y didáctica del texto. Se pretendía encontrar una letra que evitara temáticas potencialmente problemáticas en contextos educativos (p. ej., contenidos sexistas o explícitos, alusiones religiosas susceptibles de controversia, o narrativas afectivo-amorosas que pudieran desplazar el foco pedagógico hacia la interpretación personal del alumnado). También se valoró la pertinencia sociocultural del texto, al poner de relieve un compromiso social centrado en la visibilización de los llamados “trabajadores invisibles”. Esto dota a la actividad de un sentido ciudadano más allá de la propia ejecución del baile.

Desde el punto de vista musical, la obra tiene un carácter marcadamente danzable, con un patrón rítmico estable y fácilmente corporalizable, cercano a ritmos latinoamericanos (inspiración en cumbia). Esto favorece su uso para integrar música y movimiento con alumnado no especialista (Leman, 2007). El compás binario (2/4) y la claridad del pulso facilitaron la coordinación colectiva y la planificación de secuencias en gran grupo.

En términos formales, la canción se organiza mediante bloques muy segmentables. Esto resulta muy funcional para la distribución y planificación coreográfica. La estructura es la siguiente: una introducción instrumental de 8 compases (4+4) que establece el ritmo de danza; una estrofa 1 de 16 compases; un estribillo de 8 compases; un interludio instrumental de 8 compases (4+4); una estrofa 2 (16 compases) y estribillo (8 compases), seguidos de un interludio instrumental doble (8+8, articulado en 4+4 y 4+4); una estrofa 3 (16 compases), estribillo (8 compases) y un interludio de 8 compases (4+4); finalmente, una estrofa 4 (16 compases) que conduce a un cierre instrumental de 16 compases (4+4 y 4+4), en el que el primer subbloque de 8 compases sustituye al esperable estribillo. Tanto en el interludio que separa el estribillo 2 y la estrofa 3, como en el interludio final se incorporan frases breves (“...à ceux qui n’en ont pas”; “...qui n’ont pas le cœur aux célébrations”), ubicadas de forma que el final de la frase cae en el primer compás del segundo subbloque de 8 compases.

En el plano armónico, la canción se sostiene sobre un ostinato de cuatro acordes con ritmo armónico regular de un acorde por compás: la menor – do mayor – re menor – mi mayor, interpretable funcionalmente como i–III–iv–V (tónica, tónica paralela, subdominante y dominante) en la menor, con resolución al reinicio del bloque. La reiteración del patrón (organizado en unidades múltiplos de 4, como 8 ó 16) ofrece un andamiaje sencillo para alumnado no especializado y facilita la comprensión de la estructura. Este tipo de organización por patrones recurrentes de danza conecta con la noción de “*schemata*” como “esqueletos” o fórmulas musicales aprendidas, que actúan como soporte reconocible para la comprensión y la producción musical (Gjerdingen, 2007).

En conjunto, la combinación de la letra (socialmente pertinente), el compás binario sencillo y bailable, la claridad del pulso, la forma claramente segmentable y la armonía cíclica hicieron que “*Santé*” fuera un repertorio especialmente adecuado para este proyecto multigrupo.

### **3.4. Organización de grupos y musicograma**

En la asignatura de 2º curso existían seis grupos de prácticas. Para adecuar la organización a la estructura de la obra, dichos grupos se emparejaron de dos en dos, generando tres grandes grupos. A estos se añadió el grupo especializado de tercer curso, obteniéndose cuatro grupos en total, correspondientes a las cuatro estrofas (ver Tabla 1). Dado que los seis grupos de 2º presentaban tamaños asimétricos (algunos por debajo y otros por encima de 20 estudiantes), se realizó un

ajuste de cupos para homogeneizar la participación en los tres grandes grupos. En este proceso, el alumnado de 3º (mención de Música) reforzó puntualmente los grupos con menor número de integrantes hasta completar el objetivo de 20 participantes por bloque (sólo en la escena central y durante las 3 primeras estrofas). Esto añadió una dimensión más de organización y de coordinación intergrupal.

Como recurso, se elaboró un musicograma para favorecer la visualización estructural y la escucha activa. Éste incluía codificación por colores de las secciones, indicación de compás, conteo de compases y una línea de tiempo con pulsos. El musicograma se incorporó como contenido y herramienta de trabajo en ambas asignaturas.

**Tabla 1.** Correspondencia entre estructura musical y organización de grupos.

| Sección formal | Grupo responsable                                        | Función didáctica/escénica                                      |
|----------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Estrofa 1      | 2º curso, grupos 1 y 2 (gran grupo A)                    | Entrada accesible. Establecimiento del pulso y sincronía básica |
| Estrofa 2      | 2º curso, grupos 3 y 4 (gran grupo B)                    | Aumento de variabilidad motriz. Control espacial lateral        |
| Estrofa 3      | 2º curso, grupos 5 y 6 (gran grupo C)                    | Coordinación más avanzada. Lateralidad cruzada                  |
| Estrofa 4      | 3º curso (mención Música) + 2º en 2 anillos concéntricos | Centro más elaborado. Acompañamiento periférico y cierre        |

### 3.5. Planteamiento espacial y diseño coreográfico

El diseño coreográfico se estructuró en dos niveles (macro y micro) y se apoyó en una planificación espacial previa basada en la medición del espacio disponible. A partir de dicha medición se definió un dispositivo escénico central y tres zonas de espera, con el objetivo de asegurar una buena lectura espacial, continuidad y transiciones rápidas entre grupos.

#### 3.5.1. Dispositivo espacial y zonas de espera activa

El espacio central se organizó en dos bloques rectangulares simétricos separados por un eje longitudinal (simetría en espejo). Cada bloque central se configuró como una rejilla de 4 columnas x 5 filas (20 posiciones), con separaciones laterales aproximadas de 1,20 m entre intérpretes y 0,80 m en profundidad (hacia atrás y hacia delante). Esta distancia permitió que los movimientos pudieran ser amplios y que se ejecutasen con seguridad y legibilidad del conjunto desde la perspectiva del observador.

Tras los rectángulos centrales se dispusieron dos zonas traseras de espera, una a cada lado del eje, organizadas en dos filas (con número de columnas variable, hasta 10–11 integrantes según el grupo). También, se diseñaron dos zonas laterales de espera, ubicadas a derecha e izquierda del conjunto central, ligeramente desplazadas hacia el exterior (aproximadamente 2 m) y dispuestas con un ángulo aproximado de 45º respecto al eje central (estando la zona más cercana al observador más alejada del eje). En estas zonas se trabajó con una disposición aproximada de 2 columnas x 10 filas. La “espera activa” implicó mantener movimientos acompañantes de baja complejidad para evitar la desconexión del alumnado no protagonista.

### **3.5.2. Sistema de posiciones**

Para sostener un funcionamiento eficiente del gran grupo, se pusieron marcas en el suelo y se estableció un sistema de nomenclatura de posiciones. En el área central, las filas se identificaron mediante letras (A–F de delante a atrás desde la perspectiva del observador) y las columnas mediante números (1–4, siendo 1 más cercana al eje y 4 más alejada), diferenciando lado derecho/izquierdo en función de la perspectiva del intérprete (orientación del bailarín), dado que la derecha/izquierda del observador se invierte para quienes ejecutan. En las zonas de espera se colocaron marcas que anticipaban el destino final de cada participante dentro de los rectángulos centrales, de modo que cada estudiante conociera su posición de entrada y pudiera alcanzarla sin búsqueda ni reajustes.

En términos operativos, el sistema se diseñó para que las entradas se realizaran por filas: al inicio de cada bloque, los intérpretes avanzaban en “fila” hacia su línea correspondiente (p. ej., fila A, luego B...), ocupando sus puntos de manera casi inmediata. Esto permitió que las transiciones ocupasen en torno a 4–5 segundos entre grupos, preservando la continuidad.

### **3.5.3. Gestión de rotaciones entre grupos y continuidad escénica**

La disposición espacial se acompañó de un protocolo de rotación entre los grupos de 2º curso: mientras un macrogrupo (A, B o C) ocupaba el espacio central, los otros permanecían en espera en las zonas laterales o traseras. Al finalizar una estrofa, el grupo saliente abandonaba el centro siguiendo trayectorias divergentes respecto del eje (filas delanteras hacia delante y hacia el exterior, filas posteriores hacia atrás y hacia el exterior), lo que evitaba cruces y embotellamientos. De manera coordinada, el grupo entrante accedía por filas hacia sus marcas centrales.

### **3.5.4. Diseño coreográfico por estrofas y cierre espacial**

A nivel micro, la progresión motriz se organizó por estrofas: la primera priorizó movimientos síncronos y simétricos centrados principalmente en tren superior. La segunda incorporó asimetrías y desplazamientos laterales, movimientos de manos, brazos, realizando formas de manera diacrónica. La tercera añadió lateralidad cruzada brazos–piernas. La cuarta combinó una secuencia sencilla y repetitiva (pero visualmente muy efectista) para el alumnado de 2º en los anillos exteriores con una sección central más elaborada a cargo del grupo de 3º (mención Música), incorporando pañuelos y recursos de mayor virtuosismo.

En el tramo final, las circunferencias exteriores realizaron desplazamientos circulares en sentidos opuestos, acompañados por gestualidad de manos, generando una puesta en escena altamente visual, con contraste espacial. La conclusión coreográfica culminó con un gesto final, el lanzamiento de pañuelos en el centro y elevación de brazos en el perímetro.

## **3.6. Procedimiento y temporalización**

El procedimiento se organizó en fases. En una primera fase se completó el análisis formal y el diseño del musicograma, que sirvieron de marco para la planificación. En una segunda fase se elaboró la planificación espacial y de los grupos. En una tercera fase se diseñó la coreografía de todos los grupos. En una cuarta, se transmitió el diseño al grupo de tercer curso, que asumió la mediación didáctica. En una quinta fase, el alumnado de tercer curso enseñó la coreografía por subgrupos al alumnado de 2º curso (aprendizaje horizontal/oblicuo). En una sexta fase se realizaron ensayos parciales y, posteriormente, ensayos combinados para ajustar transiciones

y ocupación espacial. Para los ensayos se emplearon aulas amplias y versátiles, sin mobiliario fijo (p. ej., aulas de música, expresión corporal o plástica), que permitieron trabajar la movilidad y las formaciones con suficiente amplitud. La puesta en práctica final se desarrolló en el exterior de la facultad, en el espacio previamente medido y marcado, lo que permitió validar el dispositivo espacial y el protocolo de entradas y salidas. El tiempo de trabajo colectivo alcanzó aproximadamente 15 horas de ensayo con los grupos grandes, además de la dedicación adicional del grupo de mención. La ejecución final se grabó como evidencia y recurso para la reflexión docente.

#### 4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los resultados se presentan a partir de la observación del desarrollo de la actividad. En primer lugar, la implementación funcionó bien a nivel organizativo en el trabajo en gran grupo. La distribución por zonas y el sistema de posiciones facilitaron los cambios rápidos y permitieron mantener la continuidad de la coreografía. El vídeo confirmó la estabilidad del eje central y la coherencia visual lograda gracias al trabajo en simetría (ver Tabla 2).

En segundo lugar, el modelo de aprendizaje horizontal resultó un elemento clave. La mediación del alumnado de tercer curso favoreció el intercambio de feedback inmediato, la resolución de dudas en pequeños grupos y la asunción de responsabilidades relacionadas con la enseñanza. Desde la observación docente, el rol alumno-profesor del grupo de mención derivó en un alto grado de implicación y cuidado en la transmisión del contenido, y favoreció dinámicas de compañerismo y apoyo mutuo durante los ensayos (ver Tabla 2).

En tercer lugar, la actividad funcionó como experiencia singular de gran grupo en la formación universitaria. Para una parte del alumnado, principalmente el no especializado en música, este tipo de propuesta es poco habitual y puede influir en la percepción de pertenencia al grupo, en la autoeficacia corporal y la disposición a transferir (en el futuro) propuestas similares a contextos escolares (ver Tabla 2). Aunque en esta fase no se midieron los beneficios sobre salud y bienestar con instrumentos estandarizados, el carácter físicamente activo y socialmente compartido de la tarea se considera un valor añadido para la formación de futuros docentes con perfiles diversos.

**Tabla 2.** Indicadores de evaluación de proceso y fuentes de evidencia.

| Indicador                                                           | Evidencia utilizada                                                         |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Cumplimiento de transiciones y tiempos de reubicación               | Lista de cotejo en ensayos. Verificación del vídeo.                         |
| Coherencia espacial del dispositivo (eje central y zonas de espera) | Observación docente. Análisis del vídeo.                                    |
| Sincronía general por secciones                                     | Observación docente. Revisión del vídeo por secciones.                      |
| Implicación y dinámica de tutoría entre iguales                     | Diario de campo. Incidencias y acuerdos en ensayos. Diarios de aprendizaje. |

#### **4.1. Evidencias desde los diarios del alumnado de 3º (mención Música)**

Como complemento a la observación docente y al registro audiovisual, se analizaron los diarios de aprendizaje del alumnado de 3º (mención de Música) que participó en la mediación didáctica. El contenido referido al proyecto coreográfico ofrece evidencias convergentes sobre el reto inicial y cómo fue cambiando con el avance; el valor del rol de “alumno que enseña” en el propio aprendizaje; la importancia de organizar bien la logística en un grupo grande; y la dimensión socioafectiva de la experiencia (cohesión, tensiones y sensación de logro).

Aparece con frecuencia una vivencia de “agobio” al inicio, que se transforma en una valoración más positiva cuando la tarea se estructura por partes y se practica de forma progresiva. Un diario lo expresa con claridad: al presentarse el proyecto, “lo primero que sentí fue agobio”, tanto por la cantidad de información como por la responsabilidad de enseñar a otros. En entradas posteriores, ese mismo diario relaciona la mejora con el trabajo por secciones y la repetición: “si se trabaja por partes, es más fácil avanzar”. Este tipo de comentarios refuerzan la utilidad de plantear la propuesta por bloques (forma musical, secuencia de movimientos) para facilitar el aprendizaje y evitar que la tarea se perciba como inabarcable.

Asimismo, los diarios señalan de manera clara el valor formativo del aprendizaje entre iguales y con alumnado de cursos superiores. Enseñar se vive como una forma de aprender mejor. Por ejemplo, un estudiante escribe que “enseñar a otros me ayudó a afianzar lo que sabía” y otro destaca la importancia de “explicarse con claridad y adaptarse al ritmo del grupo”. También se describe la organización por grupos reducidos y la dinámica de correcciones y resolución de dudas en pequeño grupo. Además, el alumnado menciona aspectos que contribuyeron al resultado visual del conjunto: el trabajo en espejo (“imagen visual en espejo”) y el uso del dron (en el vídeo final) para observar la coreografía desde fuera (“apreciar el efecto espejo”). Estas referencias muestran que el éxito no dependió solo de “ensayar pasos”, sino también de planificar desplazamientos, posiciones y transiciones, y de comprobar el resultado con ayuda del vídeo.

Por otro lado, el alumnado narra una vivencia socioafectiva intensa, con sentido de logro, compañerismo y, en algunos casos, tensión ante desigualdad de implicación. Varias entradas subrayan que el aprendizaje fue más allá del producto final: “no solo aprendimos una coreografía, sino que también fortalecimos el trabajo en equipo, la constancia y la confianza”. Al mismo tiempo, aparecen dificultades relacionadas con la motivación del alumnado de 2º en algunos grupos: “muchos... no estaban motivados”, algo que se vivió con frustración pero también como un aprendizaje realista sobre los límites del control docente y la necesidad de estrategias. En esta línea, también se menciona la responsabilidad colectiva: “la falta de responsabilidad de algunos afecta al trabajo de todos”, especialmente a medida que se acercaba la actuación.

En síntesis, los diarios apoyan la lectura del proyecto como una experiencia de coordinación compleja y alto componente socioafectivo. También ofrecen una base sólida para orientar la futura evaluación sistemática (cuestionarios de autoeficacia, motivación, percepción de pertenencia y transferencia a la práctica escolar).

### **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los hallazgos sugieren que la tutoría entre iguales constituye un recurso especialmente pertinente en experiencias musicales complejas, coherente con la literatura sobre aprendizaje cooperativo y peer tutoring en educación musical. En el caso descrito, la mediación del alumnado especializado



permitió escalar el aprendizaje en un contexto de gran grupo, reduciendo la dependencia de una enseñanza exclusivamente vertical y favoreciendo la responsabilidad compartida.

El diseño basado en la forma musical y el apoyo del musicograma contribuyeron a traducir la estructura sonora a una organización espacial y motriz comprensible para alumnado no especializado. La progresión de dificultad por estrofas y la diferenciación centro-periferia permitieron equilibrar participación y exigencia, de modo que todos los participantes mantuvieran un rol activo sin necesidad de protagonismo permanente.

Como aportación práctica, se plantea esta experiencia como una propuesta que podría adaptarse a Educación Primaria, ajustando la complejidad de los movimientos, el tamaño de los grupos y los roles en función del ciclo. Entre las limitaciones, destaca que se trata de un estudio de caso y que, en esta fase, no se incorporaron instrumentos estandarizados para medir variables como percepción, atención o bienestar. Como líneas futuras, se propone incluir cuestionarios de motivación y autoeficacia, medidas de carga cognitiva percibida y un análisis más sistemático de la atención durante la ejecución.

Material complementario: enlace al vídeo: <https://acortar.link/41GNhP>

## REFERENCIAS

- Boal-Palheiros, G., & Wuytack, J. (2006). Effects of the ‘musicogram’ on children’s musical perception and learning. In *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC9)* (pp. 1264–1271).
- Duran, D., Ribosa, J., & Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299–312. <https://doi.org/10.1177/0255761419898313>
- Fernández Barros, A., Duran, D., & Viladot, L. (2022). Peer tutoring in music education: A literature review. *International Journal of Music Education*, 41(1), 129–140. <https://doi.org/10.1177/02557614221087761>
- Fortuna, S., & Nijs, L. (2020). Children’s verbal explanations of their visual representation of the music. *International Journal of Music Education*, 38(4), 563–581. <https://doi.org/10.1177/0255761420932689>
- Gjerdingen, R. O. (2007). *Music in the galant style*. Oxford University Press.
- Goodrich, A. (2018). Peer mentoring and peer tutoring among K–12 students: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 13–21. <https://doi.org/10.1177/8755123317708765>
- Goodrich, A., Bucura, E., & Stauffer, S. L. (2018). Peer mentoring in a university music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 27(2), 23–38. <https://doi.org/10.1177/1057083717731057>
- Habron-James, J. (2024). Music and movement for flourishing: Using the PERMA model of well-being to understand participants’ experiences of Dalcroze Eurhythmics. *International Journal of Education & the Arts*, 24(si2.6). <https://doi.org/10.26209/ijea24si2.6>
- Leman, M. (2007). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT Press.
- Prates, R. A. C. S., Kaczmarska, M., Senger, D., Piña-Escudero, S. D., Light, S. W., Pintado-Cai-pa, M., Battista, P., Tahir, P., Pitsch, E., Allen, I. E., Possin, K. L., & Haas, A. N. (2025). Ef-



- fects of dance interventions on brain health for older adults with cognitive impairment: An umbrella review. *BMC Geriatrics*, 25, 846. <https://doi.org/10.1186/s12877-025-06483-7>
- Predovan, D., Julien, A., Esmail, A., & Bherer, L. (2019). Effects of dancing on cognition in healthy older adults: A systematic review. *Journal of Cognitive Enhancement*, 3, 161–167. <https://doi.org/10.1007/s41465-018-0103-2>
- Ridout, R., & Habron, J. (2020). Three flute players' lived experiences of Dalcroze Eurhythmics in preparing contemporary music for performance. *Frontiers in Education*, 5, 18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00018>
- Schiavio, A., & Van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*, 8(8), 72. <https://doi.org/10.3390/bs8080072>
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (47), 43–55.
- Zhang, Y. (2025). The impact of dance on the mental health of older adults. *Frontiers in Psychology*, 16, 1733911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1733911>

## Capítulo 4

### Dibujar como forma de humanidad

---

José María Bullón de Diego

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

**Resumen:** El presente capítulo reflexiona sobre el concepto de humanismo como humano en su sentido etimológico de tierra –*humus*– para diferenciar entre el ser humano como *humanitas* y el ser humano como *barbarus*. Con una metodología hermenéutica comparativa entre Martín Heidegger, María Zambrano y referencias a textos védicos, se identifica a la *humanitas* con la *Rēs publica* como materialización de lo humano-común que nos configura como seres humanos colectivos: la cultura. Las *Upaniṣad* refuerzan la comprensión del valor del ser humano como portador de trascendencia. De esta manera, se plantean las diferencias entre lo que es netamente humano y lo inhumano del ser bárbaro, en el sentido de aquello que apoya o impide el desarrollo del lenguaje y del pensar como casa del ser, y del lenguaje del dibujo y del arte como expresión de nuevos mundos y expansión de la cultura. Se propone con ello el dibujar como una forma de humanismo al ampliar los límites de los lugares en los que el ser humano puede habitar.

**Palabras clave:** dibujo, humanidad, barbarie, Zambrano, Heidegger

**Abstract:** This chapter reflects on the concept of humanism as “human” in its etymological sense of earth –*humus*–, in order to distinguish between the human being as *humanitas* and the human being as *barbarus*. Using a comparative hermeneutic methodology drawing on Martin Heidegger, María Zambrano, and references to Vedic texts, *humanitas* is identified with the *Rēs publica* as the implementation of what is human-common, that which shapes us as collective human beings: culture. The *Upaniṣads* reinforce the understanding of the value of the human being as a bearer of transcendence. In this way, the chapter outlines the differences between what is genuinely human and the inhuman dimension of the barbarian—understood as that which supports or prevents the development of language and thinking as being’s home, and of the drawing language and art as expressions of new worlds and so, the expansion of culture. The chapter thus proposes drawing as a form of humanism for it expands the boundaries of the places in which the human being can dwell.

**Keywords:** drawing, humanity, barbarity, Zambrano, Heidegger

#### 1. INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre el concepto de humanidad en un contexto que parece destinado a formas de inhumanidad puede ser apropiado, especialmente en las diferenciaciones que se pueden dirimir entre ser humano como *humanitas* y ser humano como *barbarus*. Es Martin Heidegger, quien en

su escrito epistolar *Carta sobre el humanismo* (2022) retoma la idea clásica de *humanitas* como aquello que realmente nos configura como seres humanos, y el de *Rēs publica* como el lugar donde se desarrolla el espacio común de dicha humanidad. Las diferencias entre lo que implica ser netamente humano, en el sentido de ser habitante que se demora en los lugares que él mismo crea, y aquellos lugares inhóspitos, despoblados o inhumanos que corresponden al ser bárbaro marcan con claridad los límites de la barbarie: aquel surco sagrado que los romanos establecían como perímetro circular entre la civilización –dentro- y lo salvaje –afuera-. El problema ahora no es tanto esa diferenciación afuera-adentro, sino la propia barbarie que existe dentro de lo común como formas de inhumanidad.

En esta línea, María Zambrano (2025) al indagar sobre los indicios de un mundo en crisis, expone descripciones de una humanidad que se retira de una sensibilidad y percepción benévolas hacia una perspectiva deshumanizadora. Y aquí, el arte como manifestación sublime de lo humano, por su capacidad de creación de moradas, de nuevos y divergentes lugares y modos de habitar en los que las cualidades de la *humanitas* pueden desplegarse plenamente, siente cómo se ponen límites a sus procesos creativos, implicando una coerción y censura de lo que políticamente puede ser o no correcto.

El dibujo como primera forma del arte y como potencial poético, es decir, con capacidad de crear lenguajes, construye las primeras aberturas de nuevos mundos donde el ser humano puede morar de manera personal, individual, íntima, acorde a su naturaleza de ser. Esa naturaleza de “ser” comprende dimensiones que superan el procedimiento exclusivamente racional de comprensión, y al que Zambrano (2022) quiso superar con el término “razón poética”. En este sentido, y como metodología hermenéutica comparativa, como manera de reforzar esta línea de pensamiento, la filosofía védica propone un universo como una obra de arte (Mahony, 2022) en la que el ser humano es co-partícipe de los mismos procesos de creación del mundo: es coautor de la obra de arte; de ahí la importancia consustancial de la percepción y comprensión del mundo, desde una perspectiva no solo fenomenológica, si no desde una propia ontología de lo humano como “ser-sagrado”, en constante interrelación con las mismas fuerzas creadoras del universo que habitan en sí mismo: este es el lenguaje de las Upaniṣad que traemos aquí y que contribuye a reestablecer la tensión vertical (Sloterdijk, 2012) hacia una trascendencia que se verá reflejada en las diferentes manifestaciones de la *humanitas*, de su cultura.

Por otro lado, en el seno de estas tensiones trascendentes, si el arte, y el dibujo en concreto, desarrolla nuevos mundos en los que habitar, supone un acto fundamental de lo que significa ser humano y de lo que, como conocimiento, el dibujo y el arte aportan a la humanidad. Y hay indicios que, en los periodos de crisis y los periodos de falta de horizontes, señalan al arte, manifestación de la propia cultura humanista, como primer lugar en el que se instala la indiferencia, la censura o incluso la prohibición: esta sería una primera ostentación de lo antihumano, de lo bárbaro en el seno de la cultura. La incursión de lo bárbaro en el seno de la cultura, de la *Rēs publica*, implica el advenimiento de actitudes y comportamientos sociales que atacan a la propia humanidad del habitar; el ser bárbaro impone reglas que conllevan la desaparición de lo humano, y como consecuencia, la merma del arte, del dibujo como lenguaje y del propio lenguaje en sí mismo; en otras palabras: lo inhumano se instruye como a-cultura, esto es, ignorancia, que se concreta en indiferencia y sus diferentes grados, desde la censura que impide ciertos códigos estéticos y artísticos, hasta la prohibición y su eliminación.

Todo ello en conjunto supone una deshumanización por supresión de lo diverso y diferente, disminuyendo las posibilidades de expresión de lenguajes propios que, como seres humanos, como expresión de la *humanitas*, nos capacita para vivir, para habitar morando.

Por todo ello, es importante ser conscientes y proteger el valor esencial, fundacional, de los lenguajes como promotores de lo humano, lenguajes del dibujo, lenguajes de la escritura como inicios del arte; arte como hogar para el humanismo y para el conocimiento de lo humano.

## 2. DESARROLLO

### 2.1. Sobre lo humano y lo inhumano: bárbaros en la *Rēs publica*

“A pasos agigantados se ha podido observar en Europa el crecimiento del rencor” (Zambrano, 2025, p. 88). Esta visión panorámica general, moderna-actual, atisba una evolución del rencor que tiene que ver con la evolución del sentido de lo humano, un humanismo que se debate entre sus dos polos opuestos: lo humano y lo inhumano. En este sentido y para empezar, podemos englobar el concepto humanismo de manera generalista bajo el parámetro de *humānus* como aquello que tiene naturaleza de hombre. En esta acepción “lo relativo al hombre” está relacionado con el término latino *humus*: “tierra” (Corominas, 1987, p. 327). De aquí que la naturaleza de lo humano esté estrechamente relacionada con la tierra, pero no con una tierra hueca, baldía, sino con aquella fértil, estrato de vida, fructificable: la mera existencia del hombre se encuentra interconectada con la tierra vivificante. En esta línea se puede inferir que el ser humano habita la tierra y habita en la tierra como lugar de su habitáculo; desde su primer despertar hasta su lugar final de descanso, la tierra es sustrato nutritivo vital. “Hombre, humano, hace alusión a la tierra. El hombre sobre la tierra; fuera de ella deja de serlo para convertirse en ángel o fantasma” (Zambrano, 2025, p. 80).

Así, la tierra constituye uno de los símbolos primigenios universales de pertenencia como casa o identidad ligada al lugar; por eso se defiende o se lucha por la tierra como lugar de pertenencia por encima de racionalidades, desde las entrañas. Puesto que “El reconocimiento de los símbolos restituye a la vida humana, y a la vida toda, su carácter poético” (Zambrano, 2025, p. 123), el carácter y la fuerza de la vivencia simbólica de la tierra alienta la propia existencia humana. Habitamos en la tierra, entre cielo y el agua, a medias entre lo elevado y las profundidades, y es en la tierra en la que dibujamos el existir poéticamente, definiéndonos como seres habitantes: “El modo como tú eres y yo soy, la forma en que nosotros los humanos somos sobre la tierra es el *buon*, el habitar. Ser un ser humano significa: estar sobre la tierra como mortal, es decir, habitar [...] el hombre es en la medida en que habita” (Heidegger, 2015, p. 15-17).

Es importante destacar la relevancia del parentesco entre la palabra del alto alemán utilizada por Heidegger y la palabra sánscrita para definir a la tierra: *bhūr* (Arnau, 2019, p. 291). La conexión etimológica del término indoeuropeo con el hinduista –con más de un milenio de diferencia– incide, con toda probabilidad, en la necesidad esencial de nombrar la cualidad de ser como un habitar, como ser-en la tierra. El enfoque fundamental en este escrito estriba en las maneras en las que podemos ser-en la tierra: si encarnamos este carácter poético-mítico o por el contrario atentamos contra la propia naturaleza del habitar.

El ser sobre la tierra implica el habitar en ella: morar. Será pues necesaria una *de-mora*. El hombre es en cuanto que se demora en la tierra, en el *humus*; sus maneras de habitar en lo que es vida, en lo nutritivo de la tierra, que puede fructificar como lugar habitable, es lo que determinará finalmente el tipo de comportamiento de la humanidad. Así, habitar humanamente implica

ser misericorde, bienhechor, sensible, benigno, magnánimo y generoso. Ser humano conlleva ser “comprensivo, sensible a los infortunios ajenos” (Real Academia Española [RAE], s.f., definición 4) y por lo tanto *co-habitar* como un hecho consustancial a la esencia humana: somos colectivamente en la tierra como cuidadores de la tierra.

Esta capacidad para morar colectivamente en la fertilidad de la tierra corresponde al término clásico *humanitas*. Lo con-ciudadano ya desde el siglo V a.C., venía denominándose como la *Rēs publica*: aquello que englobaba lo perteneciente a la colectividad, congregación de seres humanos que comparten una vida en común, que abonan una co-existencia, política, social, cultural, espiritual, como lugar co-existencial (Sloterdijk, 2009). Es al amparo de esta *constructividad* que se puede entender la cultura como una consecuencia del ser humano, de su ser colectivo: la *Rēs publica* como manifestación *macroesferológica* (Sloterdijk, 2014).

Por otro lado, las reflexiones que el filósofo alemán Martín Heidegger realizara en su *Carta para el humanismo* de 1947 pueden ser una referencia para el vislumbre del concepto moderno de humanidad. Siguiendo a Heidegger, era la *παιδεία* lo que realmente configuraba la *humanitas* del *homo humanus*: toda pedagogía disponía al ser humano gracias a la transmisión de “la cultura, que era enseñada en las escuelas filosóficas y consistía en la *eruditio e institutio in bonas artes*” (Heidegger, 2022, p. 26). Y será en esta idea de las *bonas artes* en la que la propia enseñanza –no solo de las artes o bellas artes de hoy– cobre una presencia fundamental como transmisión y constitución de la cultura para forjar un camino conducente a la idea de humanidad, y por lo tanto, a la *Rēs publica*.

Aquí, tanto la expresión “el hombre sobre la tierra” de Zambrano como el “habitar” de Heidegger, se dirigen hacia la idea fundamental del ser humano en cuanto a su *humanitas*: aquello que le caracteriza como ser humano; su capacidad para fructificar en la tierra, al desplegar habitabilidad donde de-morar su existir-ahí, su ser-ahí (Heidegger, 2022), que vendrá definido por su capacidad para, siendo educado en las *bonas artes*, crear cultura.

El sentido etimológico de *colère* apoya esta idea: cultura como cultivo. Será el labrar la tierra lo que involucre a una civilización, será el esfuerzo del cuidado diligente del humus, “su cuidar, su practicar, su honrar” (Corominas, 1985, p.185), el que proporcionará un “conjunto de modos de vida y costumbres” (RAE, s.f., definición 3). En definitiva, será esta labor de labrar, de cuidar y honrar la tierra, la tarea necesaria y fundacional en la que se desarrolla la humanidad del ser humano.

Resulta sintomático que, por contraposición a este honroso esmero del *homo humanus*, el *homo barbarus* derivara de aquella expresión que los griegos utilizaban para describir a aquellas personas que, viniendo de otras tierras, no se les entendía en su hablar, tan solo una especie de balbucear: *¡bar, bar!* (Vallejo, 2020). *βάρβαρος* será una expresión asociada a aquel extranjero que se exterioriza de su habitar, se convierte en un *sin-tierra* y ocupará otra *Rēs publica*.

Así pues, en su sentido etimológico, el *homo barbarus*, al haber abandonado su lugar donde habitar, al exteriorizarse de éste le resulta imposible de-morarse; se podría decir que, al no tener capacidad para morar, eliminaría la posibilidad de la morada en sí. Por lo tanto, bárbaro aludiría a lo no humano, se podría decir que simbolizaría lo inhumano. Frente al *homo humanus* se enfrenta el *homo barbarus* como la antítesis de la *humanitas* (Heidegger, 2022).

Este origen etimológico griego del término bárbaro permite establecer un contexto claro de diferenciación entre la humanidad y la barbarie. Y no tanto el bárbaro como algo externo a la

propia cultura o civilización, sino más bien en el seno de nuestra propia cultura: cuándo nos comportamos como bárbaros y cuándo como humanos. Por lo tanto ¿cuáles serían las cualidades de lo inhumano? Si decimos que la humanidad es lo característico del humano, entonces la barbarie lo será del bárbaro. Por lo ya visto hasta ahora, todo lo que impida un cuidar y honrar la tierra, todo lo que coarte las diferentes y variadas facetas de la cultura y su pedagogía como proceso constructivo de lo común, todo lo que atenaze la instrucción y la erudición de las buenas artes, podría dar indicios de lo que caracteriza lo bárbaro; en definitiva: todo lo que hace disminuir la *Rēs publica* en mayor o menor grado podría ser tomado como síntoma de barbarie, de inhumanidad.

Se podría afirmar que, en términos generales, se destruye lo humano en cuanto se destruye lo común-identitario. Cualquier forma de disminuir lo colectivo es un paso hacia la eliminación de la *Rēs publica*; la intolerancia, la crueldad, o el despotismo son signos de lo inhumano, sinónimo de lo dañino como trazas en tierras estériles. Y aunque éstas son descripciones de un alto grado enfático, también en grados inferiores se manifiesta su carácter: como síntomas de lo inculto y sus manifestaciones en tácticas de ignorancia como la brutalidad, la banalidad y el desinterés; en definitiva, el analfabetismo.

Obviamente tales afirmaciones derivarían en una multiplicidad de fenómenos asociados a las diversas manifestaciones de la barbarie en el mundo actual; sin embargo, con el propósito de enfocarnos en este escrito, nos centramos en su relación con lo común, con lo colectivo como cultura y su relación con el dibujo. En este sentido, unos de los problemas más acuciantes que se derivan de esta cuestión sucede cuando los propios encargados de velar por lo público dirigen su gestión hacia otros intereses que no son precisamente la protección y mejora de lo común, mediante estrategias que inciden en lo ya mencionado arriba. La inhumanidad atenaza a la humanidad desde su propia interioridad: son los bárbaros en la *Rēs publica*.

Es propio de estos bárbaros enmascarar la paulatina –a veces despiadada– destrucción de la *Rēs publica* como re-novación o libertad, pero resulta diáfano excepto para ellos mismos que al bárbaro solo le importa la cultura de lo bárbaro, es decir, lo inhumano: el hombre bárbaro no dice nada, desde sus oscuras entrañas solo saca los dientes, dejando tras de sí una tierra arrasada y, con orejeras aferradas al pasado, menosprecia la memoria –de los otros– por medio de inculcar ignorancia, miedo y silencio. Su esfuerzo por desdibujar lo que es común deshaciendo los hilos del tejido humano y vulgarizando la cultura, su empeño por denigrar la naturaleza y capacidad esencial de cada ser humano a propiciar sus propias moradas, hogares de habitabilidad, su propia expresión –el lenguaje, primera libertad del ser humano–, su ataque indiscriminado contra todo sentido común y juicio, sin ningún tipo de argumentación o señal de humanidad, son diferentes maneras de represión: conductas que tienden a desdibujar del hombre su humanidad.

Son innumerables los ejemplos de barbarie cometidos como atrocidades desde la inhumanidad de lo común, desde la ignorancia hasta el olvido, la censura o la represión. No es el objetivo de esta reflexión ampliar este punto, pero un caso particular puede ilustrar esta línea. En 1912, el pintor Egon Schiele fue detenido y encarcelado bajo la falsa acusación de corrupción de menores. Y aunque ésta fue demostrada infundada, su detención se debió más a que sus dibujos eran considerados por entonces pornográficos. Durante su estancia en la cárcel, aquello que le hizo soportable su estancia fue precisamente la posibilidad de dibujar, de expresarse. Él mismo diría: “detesto la coerción compulsiva, hostil, que me tiene cautivo y que quiere obligarme a llevar una vida que no es la mía, una vida baja, funcional, útil, sin Arte-sin Dios” (Schiele, 2014, p. 49).



Esta anécdota ilustra la posición del artista como creador de su propio espacio de habitabilidad, el cual, incluso, puede retar al *statu quo* en aquello que puede o debe ser mostrado. Este hecho muestra que la posición del artista como creador de lenguajes –creador de mundos– que incorpora la propia trascendencia como marco de su demora en su grado máximo de humanidad. “Reprimir a un artista es un delito, significa asesinar vida en gestación” (Steiner, 1965, p. 41). Esa vida en gestación es equivalente a cultura en gestación, al cultivo de la humanidad que al proponer lo nuevo, lo no visto aún, su mero afloramiento puede incomodar a la vista no acostumbrada, pero que, sin ninguna duda propone la apertura de los límites de lo acostumbrado y nos coloca ante un paisaje no explorado aún. Esto exige la entrega vital, trascendental, un “Arte-con-Dios” por parte del creador y un esfuerzo de apertura por parte de la sociedad en conjunto, de la misma manera que hacer un surco en la tierra conlleva sudoración.

Humanidad versus barbarie. Ya a finales de la década de 1920, en España, en los albores del golpe de estado de 1923, Zambrano describía cómo “en esta nuestra amenazada cultura” (2025, p. 154) el medioambiente se mostraba irracional, donde el esfuerzo por el establecimiento de lo racional resultaba infructuoso, donde el horizonte se percibía ennegrecido, sin la posibilidad de una percepción en conjunto de los sucesos. Ahora, cuando no sólo en Europa, sino en un contexto internacional global las posiciones políticas se ven proclives a proclamar discursos autoritarios y dictatoriales que atacan directamente lo diferente, y todo lo que se supone exento de la pertenencia y la identidad de grupo, clase o país, y por lo tanto a la humanidad misma, la visión de Zambrano aparece desoladoramente realista. Si nos preguntáramos ¿dónde situamos a lo bárbaro?, la respuesta sería inminente: aquí y ahora, bárbaros en la *Rēs publica*.

Ante estas formas de barbarie, la humanidad del ser humano se opone; y lo hace mediante el desarrollo diligente de la cultura: mundos habitables en los que los lenguajes pueden expresarse poéticamente.

## **2.2. El lenguaje es la casa del ser**

Al inicio de su *Carta sobre el humanismo*, Heidegger establece lo siguiente: “el lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre” (Heidegger, 2022, p. 16). El lenguaje como manifestación del pensar, acto fundacional del ser humano; el pensar como esencia, como acto de consciencia, de un auto-percibirse antes que nada, de un ser siendo, como la continua y perpetua presencia íntima, muy anterior a los procesos cognitivos de diferenciación y discriminación.

El lenguaje como lugar en el que el ser del hombre mora se puede identificar como el humus que hay que abonar y cultivar. Es la tierra el lugar en el que la casa del ser puede erigirse, como un templo (Heidegger, 2015). El lenguaje se edifica en la tierra. Y, así, continuando con lo expuesto arriba, esta labor de cultivar la tierra es esencial para cuidar de la casa del ser: el lenguaje. A través de la cultura se desarrollan las posibilidades del ser humano en su esencia, es decir, en cuanto a lenguaje.

Ahora bien, si “[el rigor del pensar] consiste en que el decir permanece puro en el elemento de la verdad del ser y deja que reine lo simple de sus múltiples dimensiones” (Heidegger, 2022, p. 18), entonces podríamos afirmar que una de las maneras de ese decir, una de sus múltiples dimensiones en las que la verdad del ser puede permanecer lo constituye el dibujo, el lenguaje dibujado. Dibujo como lenguaje, con capacidad poética, es decir, con capacidad de génesis, en el que la verdad del ser heideggeriano se muestra.

El dibujo, como lenguaje creativo es otra de las dimensiones de la “condición humana” que ofrece “otras posibilidades [...] de conocimiento” capaz de establecer “otros modos de tratar con el tiempo, otro modo de andar en el tiempo” (Zambrano, 2025, p. 130). Y es porque el dibujo participa de la esencia de humanidad en cuanto que cultiva y edifica: de la misma manera que el nombre o el sonido designa, así también un signo dibujístico moldea una forma, de tal manera que nombre y forma darán al final con una manifestación de un mundo, permitiendo ampliar el rango de lo visible (Bullón, 2025), haciendo así presente nuevos aspectos de la humanidad, para la humanidad.

Por otro lado, dibujar es una manera de dotar de forma al sonido; es el equivalente formal a lo que es nombrado; es la manera de nombrar con la imagen, de describir con la imagen. Esto es algo que se puede corroborar ya desde tiempos casi míticos. La *Brhadaranyaka Upaniṣad* 1.4.7 indica: “En un principio el cosmos era indefinido. Lo definieron el nombre y la forma. Se dice: “Esto tiene tal nombre y tal forma” (Arnau, 2019, p. 85). De aquí que la descripción mediante la forma constituya un elemento esencial en la configuración de mundo y así, su “decir” sea una “presentación de mundo” como una manifestación de un límite de las cosas de su recinto, ya que “todo lo que es sólo puede serlo en los límites bien definidos de su contorno. El contorno habla al ojo de la esencia de la cosa misma” (Sloterdijk, 2014, p. 191). Y ese contorno, en el caso del dibujo y del arte, no va a tener exclusivamente un carácter literal: se adentrará en esas otras dimensiones a las que alude Zambrano como un símbolo capaz de establecer “otros modos de tratar con el tiempo”; siguiendo a Heidegger: el lenguaje simbólico y la metáfora, serán la casa del arte.

De la misma manera que Wittgenstein diría que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (2009, p. 244), la *Satapatha bráhmāna* 11.2.3.1-3 establece que “este [universo] se extiende hasta donde exista un nombre y una forma” (Mahony, 2022, p. 194): vemos hasta qué extremo ambas posiciones son semejantes. Es la definición por la forma, la forma que expresa con su silencio el sonido que contiene: su nombre. De todo ello podemos deducir que cuanto más amplio sea el lenguaje mayor será el mundo; cuanto más se ensanchen los límites más grande será el mundo, el humus será más extenso, y por ende la posibilidad de humanidad. Este ensanchamiento conlleva integración, una integración que implica un cuidado, como quien cuida de un cultivo que honra y protege lo que será –de nuevo– parte de la *Rēs publica*. De esta manera se honra y se labora el cuidado de la casa del ser, a modo de “pastor del ser” (Heidegger, 2022, p. 60), de tal manera que cada ser humano es capaz de participar de esta casa común que es la humanidad por su propia proximidad al ser: el lenguaje –escrito, dibujado, sonoro–.

Además, si “en su esencia conforme a la historia del ser, el hombre es ese ente cuyo ser, en cuanto *ex-sistencia*, consiste en que mora en la proximidad al ser. El hombre es el vecino del ser” (Heidegger, 2022, p. 61), entonces el dibujo como lenguaje gráfico inicial morando en la proximidad al ser, es un vehículo de acercamiento al ser, un método de ascesis al ser. Y ya que lenguaje es advenimiento del ser mismo, “que aclara y oculta” (Heidegger, 2022, p. 36), entonces, dibujo como lenguaje sigue la estela del ser, la morada donde se produce el advenimiento del ser, ser humano, que mora y habita, humanamente, no in-humanamente, no bárbaramente. Será la propia Zambrano quien lo exprese con diafanidad prístina: “Todo lo que nace y lo todavía no nacido está prometido a una forma” (2025, p. 152).

### 2.3. Dibujo como forma de humanidad

Por todo lo expuesto arriba, se puede afirmar que el dibujo, como herramienta de lenguaje, es un signo de humanidad, hecho que históricamente se constata desde el paleolítico, en los albores del ser humano como especie. Más allá de la constatación histórica, más bien arquetípica, dibujar en el contexto expuesto aquí, desvela particularidades de la existencia en la apertura a mundos humanos, espacios habitables donde ser humanos; cuanto más se dibujen nuevos perfiles, más habitable se volverá el mundo, cuanto más se abren los contornos, más se habita, más se construye hacia lo humano; dibujar implica la apertura a nuevos lugares para la demora; dibujar *cosmogoniza hierofánicamente* (Eliade, 2009) cultivando el terreno para el habitar humanamente. Dibujar, habitar y humanidad: ser y vivir como humanos.

Lo opuesto, como ya se ha señalado, es la inhumanidad, la barbarie. Inhumanidad implica desdibujar, perder contorno, perder forma, des-nombrar, y con ello, borrar mundos, borrar espacios para el habitar humano: formas de la barbarie. Veíamos arriba cómo la barbarie se opone a la humanidad, ya que aquella no dibuja: desdibuja; no habita: des-habita. Disminuir la diversidad, restringir la expresión personal, empobrecer la expresión del lenguaje personal –las maneras en las que cada ser humano participa de la construcción de lo común–, estrechar la capacidad innata de expresión –gráfica, lingüística– es recortar el habitar y encaminarse hacia lo inhumano, hacia lo bárbaro. También “Barbarie es vivir como extranjero a las grandes preocupaciones de la época, ignorar las leyes que están rigiendo la vida más cotidiana [...]” (Zambrano, 2025, p. 138).

Los bárbaros de la *Rēs publica* se constituyen como regímenes a-culturales que se caracterizan por una estigmatización de lo diferente, y una estandarización de los recursos culturales; también por una imposición de la falta de tiempo en pro de una productividad exacerbada, de auto-explotación (Han, 2022) que puede provocar una fatiga existencial por acumulación. Y aunque ésta pueda ser incluso acumulación de saberes, “la cantidad de saber, por grande que sea, sin reflexión se disgrega, se desgrana como arena en el desierto, es decir: es estéril” (Zambrano, 2025, p. 138). Esta esterilidad es consecuencia de otra manera de barbarie: no hay que “perder” tiempo en reflexionar. Hace tiempo que es un hecho constatado el escaso apoyo y valoración social que se dirige hacia el conocimiento de las humanidades, por el contrario, es ingente el respaldo que las ciencias y tecnologías tienen en nuestra sociedad, y no es un hecho casual.

La disponibilidad de tiempo resulta fundamental –otra de las cualidades innatas de la humanidad. Tiempo humano, tiempo de demora para habitar en el propio pensar, en el propio dibujarse, como la propia esperanza que “presupone [...] un futuro abierto, que también traerá *acontecimientos* no pretendidos, no previsibles [...]” (Han, 2024, p. 66), y que impulsará posibilidades para el ser; esto será vehículo para el dibujo: explorar las nuevas posibilidades del ser.

María Zambrano, ante las formas manifiestas de inhumanidad que señalamos arriba, decía que “nos queda sólo una vía de esperanza: el sentimiento, el amor, que, repitiendo el milagro, vuelva a crear el mundo” (Zambrano, 2025, p. 72). Zambrano nos propone una nueva hierofanía. Para que suceda el acontecer se necesita del habitar y del tiempo: el acontecimiento sucede en el lugar y en el tiempo; el milagro sucede en el disponerse a ver (Zambrano, 2022) y disponerse para habitar; solo cuando con voluntad, y amor se tiene la disposición necesaria, puede darse la creación: una vez más, el amor, fuerza primigenia, impulso vital insustituible, única explicación para la esperanza, se ofrece como la fuente para la creación, una fuente que es centro sagrado (Junco & Calabrese, 2025) y del cual surge el dibujo como su forma expresada en su *ex-sistencia* heideggeriana.

Toda forma de cultura –y aquí el dibujar como poesía, como amor– implica un demorarse; propicia un ensimismamiento que impulsa la reflexión necesaria para la asimilación del propio saber; no activa en cuanto producción, no racional intelectual, sino contemplativa interior que conlleva experiencia, vivencia y comprensión personal, individual. El tiempo del dibujo facilita el cultivo humano; es propicio para la apertura de nuevos mundos, defensor de humanidad; permite, desde la posición de exterioridad del *ex-sistir* de Heidegger vecino del ser, *co-existir* en interioridad con el ser.

En esta co-existencia, el sentido de la racionalidad ha de dejar paso a las dimensiones propias de la metáfora y el símbolo, ya que aquel “ha despojado al conocimiento de su dimensión simbólica y experiencial” que pueden conducir hacia “una razón poética o una reactivación del rito como vía de acceso al centro del ser” (Junco & Calabrese, 2025, p.p., 314-315). Y es aquí donde la Aurora, símbolo y metáfora de la razón poética de Zambrano, surge como esperanzadora imagen desde la que acercarse a los lugares en los que, habiendo luz, aún no hay formas “pues es guía, también porque es raíz, flor, árbol, alma del sentir originario” (2025, p. 143); fenomenología de los entornos en los que la razón no tiene exclusividad de conocer; escenario de la espera y del ensimismamiento que dará –o no– con la aparición, con el acontecer de una nueva mañana, penumbra de presencia: “Conocerse es trascenderse” (2025, p. 143). Este será el auténtico acto hierofánico que tendrá en el lenguaje dibujado un camino de conocimiento y de trascendencia.

Esbozos, balbuceos, murmullos: crepusculares vislumbres, vestigios de la alborada que se asoman, que ensanchan el horizonte mostrándonos “los abismos de que el ser está rodeado” (Zambrano, 2025, p. 145) y los abismos propios del ser. La humanidad entonces crece, se expande tanto como su sentir puede abandonarse en la penumbra de la Aurora, en ese pensar aún no formulado, en ese dibujo aún no grafiado que señala hacia el verdadero conocimiento de la trascendencia, hacia ese lugar común íntimo y esencial de todo lo que hay de humanidad en el hombre.

Es en esa dirección que nos lleva la *Chāndogya upaniṣad*, 8, 2:

El espacio interior del corazón  
es vasto como aquel que nos rodea.  
Él contiene en su seno cielo y tierra,  
aloja fuego y viento, sol y luna,  
el rayo y las estrellas.  
Todo en su seno cabe holgadamente,  
lo que a este mundo atañe y lo que no.  
(Arnau, 2019, p. 273)

### 3. CONCLUSIONES

Las reflexiones en torno a la idea de un humanismo como humano, como ser profundamente arraigado al humus implican el necesario y diligente cultivo de los entornos para la habitabilidad de la *humanitas*. La humanidad, es decir, lo que realmente nos hace ser diferentes de lo bárbaro, requiere del cultivo diligente de las buenas artes, de la instrucción y de la erudición para que pueda materializarse como la vida pública y contorno de la cultura de la civilización: solo lo que pertenece a todos por igual puede desarrollarse en el seno protector de la cultura en su sentido

más amplio. Y es el arte, y el dibujo como lenguaje gráfico, lenguaje de las imágenes, los que constituye uno de los métodos más expansivos de habitabilidad.

Este habitar común se ve amenazado por los bárbaros que asoman en el seno del espacio público compartido, cuando se comportan como inhumanos mediante actos de barbarie. Estas conductas de barbarie tienen un amplio espectro de actuación que van desde modos de censura, métodos de vulgarización de la cultura y la defensa encubierta de la homogenización y el analfabetismo cultural, hasta el descrédito del conocimiento de las propias humanidades.

Ante estas formas de barbarie la humanidad ha de oponerse mediante la defensa de la cultura: facilitar mundos habitables en los que los lenguajes puedan expresarse poéticamente, creativamente, ya que es ahí donde reside la auténtica morada del hombre. Es en esta morada, en la que el dibujo habilita una forma de humanidad al demorarse en el tiempo y en el lugar. Por ello es fundamental permitir espacio y tiempo para el desarrollo del lenguaje del dibujo: tiempo de ensimismamiento, tiempo para la demora, tiempo para el afloramiento o des-ocultamiento.

El dibujo, como utensilio del pastor del ser, amplía los límites de los lugares de habitabilidad; pero puede hacerlo por el advenimiento de la Aurora. La Aurora zambraniana es el símbolo y la metáfora del espacio-tiempo fundadora de una metodología fenomenológica crucial en la posibilidad del dibujo como forma de humanidad: la Aurora como penumbra, como acontecimiento —a un tiempo— del ser y del no ser, como presentimiento de la promesa de forma que será. La Aurora crea las condiciones ambientales para darse el conocimiento; un conocimiento encaminado hacia la comprensión del valor del ser humano como portador de trascendencia, una trascendencia que le es inherente y que puede describirse metafóricamente como el corazón: su esencial humanidad.

## REFERENCIAS

- Arnau, J. (2019). *Upaniṣad: correspondencias ocultas*. Ediciones Atalanta.
- Bullón de Diego, J. M. (2025). Del Dibujo y la Visión. *Visual Review. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 17(6), 233–243. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v17.5894>.
- Corominas, J. (1987). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.
- Eliade, M. (2009). *El mito del eterno retorno: arquetipos y repetición*. Alianza.
- Han, B.-C. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder.
- Han, B.-C. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Heidegger, M., Cortés, H., & Leyte, A. (2022). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Heidegger, M., Rivera, J.E. (2022). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta.
- Heidegger, M., Adrián, J., Leyte Coello, A., Adrián Jesús, Asín, L., & Leyte Coello, A. (2015). *Construir, habitar, pensar: bauen, wohnen, denken*. La Oficina.
- Junco, E., & Calabrese, C. C. (2025). Zambrano y Eliade tras el centro sagrado. *Isidorium*, 34(2), 291–315. <https://doi.org/10.46543/ISID.2534.1063>
- Mahony, W. K., & Figueroa, Ó. (2022). *El universo como una obra de arte: una introducción a la imaginación religiosa védica* (1ª ed.). Ediciones Atalanta.
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Humano. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/humano?m=form>;

- Schiele, E., Roessler, A., & Vidal, A. (2014). *Egon Schiele en prisión: notas y dibujos*. José J. de Olañeta.
- Sloterdijk, P., & Reguera, I. (2014). *Esferas. II, Globos: macrosferología* (3ª ed.). Siruela.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica* (1ª ed.). Pre-Textos.
- Sloterdijk, P., Reguera, I., & Safranski, R. (2009). *Esferas. I Burbujas. Microsferología*. (3ª ed.). Siruela.
- Steiner, R. (1992). *Egon Schiele 1890-1918*. Taschen.
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo* (13ª ed.). Siruela.
- Wittgenstein, L., Muñoz, J., & Reguera, I. (2009). *Tractatus logico-philosophicus: investigaciones filosóficas; sobre la certeza* (Ser. Biblioteca de grandes pensadores). Gredos.
- Zambrano, M. (2025). *La razón en la sombra* (J. Moreno Sanz, Ed.). Siruela.
- Zambrano, M. (2022). *Claros del bosque* (M. Gómez Blesa, Ed.). Cátedra.
- Zambrano, M. (2020). *El hombre y lo divino* (C. Revilla Guzmán, Ed.). Alianza Editorial.



## Capítulo 5

### Sostenibilidad y motivación en el aula universitaria: una propuesta gamificada para enseñar los ODS

---

Elena Carrión Candel

*Universidad del Atlántico Medio (España)*

**Resumen:** La Agenda 2030 sitúa la educación como un eje clave para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y la Educación Superior adquiere un papel estratégico en la formación de futuros docentes comprometidos con la sostenibilidad. Esta experiencia educativa integró los ODS en la formación inicial del profesorado mediante metodologías activas basadas en gamificación y herramientas digitales interactivas (Educaplay, Wayground y Genially), con el fin de promover un aprendizaje activo, significativo y motivador en un contexto universitario virtual. El estudio tuvo como objetivos analizar si el uso de juegos y recursos digitales mejora el aprendizaje y la motivación del alumnado, así como explorar su percepción sobre la enseñanza-aprendizaje de los ODS a través de estas estrategias. Se aplicó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental pretest–posttest y cuestionario validado por expertos, empleando pruebas no paramétricas y medidas de efecto. Participaron 112 estudiantes universitarios de Grado (81,2% mujeres; 18–52 años) en modalidad online. La intervención se estructuró en tres talleres: Educaplay (videoquiz y ruletas), Wayground (cuestionarios) y un Breakout digital con Genially. Los resultados mostraron mejoras significativas en motivación, participación, comprensión y autoevaluación, evidenciando el potencial de la gamificación para fortalecer la conciencia sostenible y las competencias digitales.

**Palabras clave:** Gamificación, objetivos de desarrollo sostenible (ODS), educación superior, metodologías activas, recursos digitales

**Abstract:** The 2030 Agenda positions education as a key pillar for achieving the Sustainable Development Goals (SDGs), and Higher Education assumes a strategic role in preparing future teachers committed to sustainability. This educational experience integrated the SDGs into initial teacher education through active, gamification-based methodologies and interactive digital tools (Educaplay, Wayground, and Genially), with the aim of promoting active, meaningful, and motivating learning in an online university context. The study aimed to analyse whether the use of games and digital resources improves students' learning and motivation, as well as to explore their perceptions of SDG teaching and learning through these strategies. A quantitative approach was adopted, using a pre-experimental pretest–posttest design and an expert-validated questionnaire, employing non-parametric tests and effect size measures. A total of 112 undergraduate university students participated (81.2% women; aged 18–52) in an online modality. The intervention was organised into three workshops: Educaplay (video quizzes and spinning wheels), Wayground (quizzes), and a digital breakout using Genially. The results showed significant improvements in

motivation, participation, understanding, and self-assessment, highlighting the potential of gamification to strengthen sustainability awareness and digital competences.

**Keywords:** Gamification, sustainable development goals (SDGs), higher education, active methodologies, digital resources

## 1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas constituye un compromiso internacional orientado a la sostenibilidad, la equidad y la justicia social, situando la educación como un motor esencial para promover cambios sociales duraderos. En este marco, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) enfatiza la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que interpela directamente a las instituciones de Educación Superior y, de manera específica, a los programas de formación inicial del profesorado (UNESCO, 2019). Este reto demanda enfoques transformadores para avanzar hacia modelos formativos que integren valores éticos, conciencia crítica y competencias profesionales acordes con los desafíos contemporáneos, especialmente en contextos mediados por tecnologías digitales.

En coherencia con lo anterior, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se consolida como una perspectiva prioritaria que promueve una ciudadanía global capaz de comprender problemas complejos y actuar de forma responsable ante desafíos ambientales, sociales y tecnológicos del siglo XXI (Hamadi & El-Den, 2024; Montes et al., 2024). En la formación docente, esta orientación adquiere una relevancia estratégica: el futuro profesorado no solo requiere conocer conceptualmente los ODS, sino también desarrollar competencias didácticas y metodológicas que le permitan integrarlos de manera transversal, significativa y contextualizada en su práctica educativa (Fia et al., 2023). Sin embargo, la evidencia señala una brecha frecuente entre la valoración positiva de la sostenibilidad y la percepción de preparación real para enseñarla, especialmente cuando los ODS implican enfoques o contenidos teóricos menos conectados con la experiencia cotidiana del aula (Pineda-Martínez et al., 2023).

Ante este escenario, las metodologías activas han cobrado importancia por su capacidad para favorecer aprendizajes profundos, participativos y transferibles. En particular, el aprendizaje basado en el juego (Game-Based Learning, GBL) y la gamificación han mostrado resultados consistentes en variables como motivación, implicación y retención del aprendizaje, al incorporar dinámicas de reto, retroalimentación inmediata, cooperación y autorregulación (Jaramillo-Mediavilla et al., 2024; Li et al., 2024). Estas metodologías resultan especialmente apropiadas para la formación inicial del profesorado, dado que ofrecen experiencias que modelan prácticas docentes innovadoras y permiten al alumnado vivenciar estrategias replicables en futuros contextos escolares. Además, recursos como los breakouts/escape rooms educativos se han consolidado como propuestas con alto potencial para activar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, articulando emoción, narrativa y aprendizaje significativo (Kwong et al., 2022).

En paralelo, la digitalización de la docencia universitaria y la expansión de modalidades online han intensificado la necesidad de diseñar experiencias didácticas que mantengan la interacción y la motivación, evitando que la virtualidad derive en participación pasiva o desconexión del proceso formativo. En este contexto, las herramientas digitales interactivas y la gamificación

mediante recursos accesibles (cuestionarios gamificados, ruletas, videoquizzes, breakouts), ofrecen un entorno propicio para el aprendizaje activo y para el desarrollo de la competencia digital docente. La literatura reciente subraya, además, el valor de estas tecnologías como mediadoras de la EDS, al facilitar propuestas dinámicas, colaborativas y contextualizadas, orientadas al compromiso con la Agenda 2030 (Andreoni & Richard, 2024; Sosa & Martínez, 2025).

En este marco se sitúa la presente investigación, centrada en una experiencia educativa desarrollada en Educación Superior (modalidad online) que integra los ODS mediante metodologías activas basadas en gamificación y el uso de herramientas digitales interactivas como Educaplay, Wayground y Genially. En conjunto, esta investigación busca aportar evidencia aplicada y contextualizada sobre el potencial de la gamificación y del GBL para reforzar la motivación, la comprensión y la autoevaluación del aprendizaje en torno a los ODS, así como para fortalecer la percepción de preparación profesional docente en sostenibilidad. Al mismo tiempo, pretende contribuir al debate académico sobre cómo diseñar e implementar experiencias formativas alineadas con la Agenda 2030 en la universidad, integrando innovación metodológica y recursos digitales interactivos en una línea coherente con las demandas actuales de los ODS.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo general de este estudio es analizar la eficacia de una intervención educativa gamificada, apoyada en herramientas digitales interactivas (Educaplay, Wayground y Genially), para integrar los ODS y la Agenda 2030 en la formación inicial del profesorado en un entorno universitario online, valorando su impacto en la motivación, la participación y la calidad del aprendizaje percibido.

De manera complementaria, se plantean los siguientes objetivos específicos: 1) evaluar los cambios pretest–postest en variables vinculadas a la motivación, la participación, la comprensión de los ODS y la autoevaluación del aprendizaje tras la intervención gamificada; 2) explorar las percepciones y actitudes del alumnado, en tanto futuros docentes, sobre la enseñanza y el aprendizaje de los ODS mediante experiencias gamificadas y de aprendizaje basado en juegos digitales; 3) analizar la valoración del alumnado sobre el potencial de estas metodologías activas para impulsar la sostenibilidad, fortalecer la competencia digital y el trabajo colaborativo, y favorecer su transferencia a otros contextos educativos y formativos.

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Diseño del estudio**

Esta investigación se sustenta en un enfoque metodológico cuantitativo, de alcance descriptivo, empleando la técnica de encuesta (Coe et al., 2021), adecuada para valorar una experiencia educativa y examinar la percepción del futuro profesorado sobre el aprendizaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Pipere, 2019). En coherencia con ello, el estudio se articuló mediante un diseño preexperimental con medidas pretest y postest, implementado a través de una intervención gamificada basada en herramientas digitales interactivas como Educaplay, Wayground y Genially, organizada en tres talleres prácticos vinculados a los 17 ODS y la Agenda 2030.

El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario validado por expertos, administrado antes y después de la intervención para analizar cambios en variables relacionadas con motiva-

ción, participación, comprensión y autoevaluación del aprendizaje, aplicando pruebas no paramétricas y medidas de tamaño del efecto.

### **3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Para evaluar el impacto de la intervención gamificada, se utilizó un cuestionario estructurado validado por expertos, administrado en dos momentos (pretest y posttest) en modalidad online, en coherencia con el diseño preexperimental del estudio. La participación fue voluntaria y anónima, conforme a los criterios éticos establecidos y a la aprobación del Comité de Ética de la Universidad del Atlántico Medio (CEI/01-009).

El instrumento incluyó ítems cerrados en escala tipo Likert orientados a recoger la percepción del alumnado sobre el aprendizaje de los ODS y la experiencia formativa desarrollada mediante herramientas digitales interactivas como Educaplay, Wayground y Genially. Asimismo, el cuestionario se elaboró con base en la literatura científica, tomando como referencia estudios previos que avalan el uso de instrumentos similares para valorar mejoras en la percepción del aprendizaje y la motivación mediante recursos digitales en Educación Superior (Carrión & Mortimore, 2025).

El cuestionario se estructuró en cuatro dimensiones de análisis: 1) motivación y participación, centrada en la implicación, el disfrute y la participación activa del alumnado durante las actividades; 2) comprensión de los ODS y sostenibilidad, referida a la mejora percibida en el conocimiento y la comprensión de la Agenda 2030; 3) autoevaluación y reflexión del aprendizaje, vinculada a la autorregulación y la reflexión crítica sobre lo aprendido; 4) innovación metodológica y transferencia, orientada a valorar la preferencia por metodologías gamificadas frente a enfoques tradicionales y su aplicabilidad a otras materias o contextos formativos.

### **4. PARTICIPANTES**

La experiencia se desarrolló en modalidad online en una universidad privada española, integrada en la asignatura Teorías y Sistemas Educativos (6 ECTS), impartida en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Participaron 112 estudiantes en formación inicial del profesorado, con edades comprendidas entre 18 y 52 años ( $M = 32,48$ ), y una distribución de género con predominio de mujeres (81,2%) frente a hombres (18,8%), un perfil habitual en titulaciones del ámbito educativo. Este marco formativo, centrado en la comprensión de los sistemas educativos y sus desafíos contemporáneos, ofrecía un escenario adecuado para incorporar un enfoque aplicado sobre sostenibilidad y ciudadanía global.

### **5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

La experiencia educativa se implementó mediante tres talleres formativos, en los que el alumnado (futuros docentes) aprendieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 a través de recursos gamificados y herramientas digitales interactivas, integrando actividades de exploración, refuerzo y evaluación formativa. En concreto, se diseñaron y aplicaron cinco recursos (dos en Educaplay, dos en Genially y uno en Wayground), seleccionados por su potencial para promover participación activa, retroalimentación inmediata y aprendizaje significativo en torno a los ODS.

En primer lugar, se empleó el recurso Educaplay “Hacia un futuro sostenible. Aprendiendo con los ODS”, configurado como actividad tipo matching. Este juego permitió trabajar la identi-

ficación y relación de conceptos clave asociados a los 17 ODS, favoreciendo el repaso de conocimientos previos y la consolidación de conceptos mediante una dinámica interactiva y orientada al aprendizaje por asociación. Además, la propia plataforma posibilita su integración en entornos virtuales y la reutilización del recurso en distintos momentos del proceso formativo.

Como recurso complementario, se incorporó el juego Educaplay “Juega y diviértete con los ODS y la Agenda 2030”, planteado como Froggy Jumps. Esta actividad se utilizó para reforzar contenidos esenciales (definición de ODS, número de objetivos, fecha de aprobación de la Agenda 2030 y cuestiones de comprensión general), en un formato ágil que incrementa el compromiso del alumnado y permite comprobar de manera inmediata el nivel de asimilación, funcionando como práctica de recuperación y evaluación formativa.

En relación con Genially, se integró, por un lado, un breakout digital (“Protegiendo el planeta. Aprendiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible”), concebido como reto gamificado de resolución progresiva. Este tipo de recurso se orientó a promover la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la colaboración (especialmente en dinámicas de equipo), al situar al alumnado ante desafíos contextualizados vinculados a la sostenibilidad. Por otro lado, se utilizó el recurso “Los ODS como motor del cambio”, diseñado como contenido interactivo de apoyo para organizar la información, guiar la comprensión del marco de los ODS y facilitar un aprendizaje más visual e hipertextual (con navegación y consulta autónoma), reforzando así la secuenciación didáctica de los talleres.

Finalmente, para el cierre y la comprobación de aprendizajes se empleó “Aprendiendo con los ODS” en versión Wayground, como cuestionario gamificado con preguntas de opción y selección múltiple, incorporando también un ítem de respuesta abierta breve orientado a la reflexión sobre la contribución de la Agenda 2030. Este recurso facilitó la retroalimentación inmediata y la recogida de evidencias de aprendizaje de forma dinámica, coherente con el enfoque de evaluación formativa de la experiencia.

A continuación, se presenta la Tabla 1, en la que se sintetizan los recursos digitales gamificados utilizados en la experiencia educativa, indicando la plataforma, el tipo de actividad y su finalidad didáctica principal.

**Tabla 1.** Recursos digitales gamificados utilizados en la experiencia educativa.

|                                                       | Plataforma | Tipo                  | Finalidad didáctica principal                                                            |
|-------------------------------------------------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hacia un futuro sostenible. Aprendiendo con los ODS   | Educaplay  | Matching              | Activación y consolidación conceptual: identificar ODS y relacionar conceptos clave.     |
| Juega y diviértete con los ODS y la Agenda 2030       | Educaplay  | Froggy Jumps          | Repaso y refuerzo de contenidos: práctica de recuperación y retroalimentación inmediata. |
| Breakout: Protegiendo el planeta. Aprendiendo los ODS | Genially   | Breakout/Escape room  | Reto gamificado: resolución de desafíos, colaboración y aplicación contextualizada.      |
| Los ODS como motor del cambio                         | Genially   | Contenido interactivo | Estructuración y profundización: consulta guiada y aprendizaje autónomo.                 |
| Aprendiendo con los ODS                               | Wayground  | Quiz gamificado       | Evaluación formativa: verificación de aprendizajes y reflexión final breve.              |

*Fuente: Elaboración propia*



Todos los recursos expuestos de esta investigación los podrán encontrar y consultar en el siguiente enlace: <https://acortar.link/zIOM7R>

En conjunto, la secuencia de talleres y los recursos seleccionados permitieron articular un itinerario formativo coherente, combinando actividades de introducción, profundización y comprobación de aprendizajes desde una lógica práctica y participativa. Esta organización facilitó que el alumnado se implicara de forma activa en el trabajo de los ODS, favoreciendo la comprensión de sus contenidos y la transferencia de lo aprendido a un enfoque didáctico aplicable en su futura práctica docente.

## 6. RESULTADOS

El análisis de los datos evidencia una mejora significativa del aprendizaje y de la percepción del alumnado tras la intervención gamificada, lo que apoya la eficacia del empleo de herramientas digitales interactivas (Educaplay, Wayground y Genially) para favorecer un aprendizaje más activo en la formación inicial del profesorado. Previamente al contraste de hipótesis, se verificó el supuesto de normalidad mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk, cuyos resultados indicaron una distribución no normal de los datos ( $p < 0.005$ ). En consecuencia, se optó por procedimientos no paramétricos, aplicando la prueba U de Mann–Whitney para comparar los resultados pretest y posttest. Asimismo, se calcularon tamaños del efecto ( $\eta^2$  y  $d$  de Cohen) para estimar la magnitud del cambio, y se examinó la consistencia interna del cuestionario, que mostró una fiabilidad elevada ( $\alpha$  de Cronbach = 0.938), lo que respalda la solidez de las medidas empleadas.

En términos generales, los resultados muestran incrementos estadísticamente significativos ( $p < 0.05$ ) en la mayoría de los ítems, con especial intensidad en aquellos vinculados a la motivación, la participación y la comprensión de los ODS. Tras la experiencia, el alumnado manifestó una percepción más favorable de las metodologías gamificadas en comparación con enfoques tradicionales, destacando un mayor disfrute durante las actividades, un aumento de la implicación en las tareas y una mayor autoconfianza respecto a su propio proceso de aprendizaje. De manera particular, las mejoras más consistentes se asociaron a: (a) la preferencia por dinámicas digitales frente a prácticas convencionales; (b) la disposición a recomendar el uso de estos recursos en otras asignaturas; (c) la percepción de una comprensión más clara y estructurada de los ODS; y (d) la mejora de la autoevaluación del aprendizaje gracias a la retroalimentación inmediata y al seguimiento del progreso.

La Tabla 2 sintetiza los principales contrastes pretest–posttest en variables clave. Se observa que las diferencias fueron estadísticamente significativas en todas las dimensiones presentadas, con tamaños del efecto de magnitud moderada en varias de ellas. En concreto, destacan por su mayor impacto la recomendación de estas herramientas en otras asignaturas ( $d = 0.590$ ), la preferencia por lo digital frente a lo tradicional ( $d = 0.560$ ), la autoevaluación del aprendizaje ( $d = 0.503$ ) y la mejora de la comprensión de los ODS ( $d = 0.494$ ). Estos resultados sugieren que la intervención no solo incrementó la motivación de los futuros docentes, sino que también influyó en variables vinculadas a la valoración pedagógica de la experiencia y a la construcción de aprendizajes más conscientes y autorregulados.



**Tabla 2.** Resultados del contraste pretest-posttest en variables clave.

|                                       | U de Mann-Whitney | p (bilateral) | d de Cohen |
|---------------------------------------|-------------------|---------------|------------|
| Motivación con juegos digitales       | 4008.5            | 0.013         | 0.324      |
| Preferencia digital vs. tradicional   | 3379.5            | <0.001        | 0.560      |
| Recomendación en otras asignaturas    | 3303.0            | <0.001        | 0.590      |
| Mejora de la comprensión (ODS)        | 9877.0            | <0.001        | 0.494      |
| Autoevaluación del aprendizaje        | 3425.5            | <0.001        | 0.503      |
| Percepción de innovación metodológica | 3920.0            | 0.004         | 0.356      |

*Fuente: Elaboración propia a partir del análisis estadístico del estudio (N = 112).*

Por último, el análisis por variables sociodemográficas (sexo y edad) no mostró diferencias significativas, lo que indica que el efecto de la intervención se mantuvo de forma homogénea en el conjunto de la muestra (N = 112). En síntesis, la comparación pretest–posttest confirma un impacto positivo y significativo de la propuesta, evidenciando que la gamificación digital puede contribuir simultáneamente a incrementar la motivación y la participación, reforzar la comprensión de los ODS y favorecer procesos de autoevaluación y aprendizaje autorregulado. En conjunto, los hallazgos respaldan la eficacia de integrar estrategias gamificadas en contextos universitarios para impulsar una educación orientada a la sostenibilidad y alineada con los principios de la Agenda 2030.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el marco de la Agenda 2030, la Educación Superior tiene el reto de convertir los ODS en experiencias formativas que vayan más allá del tratamiento informativo y promuevan competencias para la acción educativa. En esta línea, la literatura subraya que las universidades deben impulsar la Educación para el Desarrollo Sostenible desde propuestas transversales y competenciales, que preparen al alumnado para afrontar problemáticas complejas y ejercer una ciudadanía responsable (Chankseliani & McCowan, 2021).

A partir de este marco, los resultados obtenidos justifican que la intervención cumplió el objetivo general del estudio: integrar los ODS en un entorno universitario online mediante gamificación y herramientas interactivas, con impacto educativo en variables clave del aprendizaje percibido. Esta conclusión es especialmente relevante porque diversos trabajos advierten que la simple incorporación de recursos digitales no garantiza, por sí misma, aprendizajes orientados a la sostenibilidad; su eficacia depende del diseño didáctico y de la promoción de procesos cognitivos de orden superior (Chang & Yeh, 2021). En este sentido, la secuenciación de actividades (retos, feedback y aplicación) contribuye a que la tecnología actúe como mediadora pedagógica y no como un añadido instrumental.

En relación a la consecución del objetivo específico 1 se interpreta de forma consistente con la dimensión “Motivación y participación”. La evidencia muestra que el aprendizaje basado en juegos y, en particular, los formatos tipo escape room/breakout incrementan la implicación cuan-

do se plantean como desafíos progresivos y cooperativos, reforzando la participación sostenida (Nadeem et al., 2023; Yllana-Prieto et al., 2023). En contextos online, donde la interacción puede debilitarse, se ha señalado la necesidad de diseñar aulas dinámicas y centradas en el estudiante; en este punto, las estrategias de juego digital funcionan como recurso eficaz para la interacción y la presencia activa del alumnado.

Igualmente, en referencia a la dimensión “Comprensión de los ODS y sostenibilidad”, la intervención permitió abordar contenidos complejos. La literatura coincide en que los ODS, por su carácter transdisciplinar, requieren metodologías que favorezcan conexiones entre conceptos, contextos y toma de decisiones, evitando aprendizajes fragmentados (Cai & Wolff, 2023). Asimismo, se ha destacado que la enseñanza de los ODS en la formación docente es clave para que el futuro profesorado pueda trasladar este enfoque a sus aulas (Gómez & García, 2023; Gumbi et al., 2024). Del mismo modo, el objetivo específico 2 (percepciones y actitudes del alumnado) se vincula con la dimensión “Autoevaluación y reflexión del aprendizaje”. En experiencias de aprendizaje digital, la retroalimentación inmediata y el seguimiento del progreso facilitan la autorregulación y la conciencia sobre lo aprendido, aspectos que fortalecen el aprendizaje significativo (Jarrah et al., 2022). Además, en el ámbito universitario se recomienda orientar la innovación tecnológica hacia marcos de aprendizaje digital sostenible, donde la tecnología apoye procesos formativos de calidad y no solo la realización de tareas (Timotheou et al., 2023).

Finalmente, el objetivo específico 3 (potencial para sostenibilidad, competencia digital, colaboración y transferencia) se justifica especialmente desde la dimensión “Innovación metodológica y transferencia”. La investigación reciente sobre gamificación/GBL en Educación Superior destaca que su valor aumenta cuando el alumnado identifica aplicabilidad a otras materias y contextos, favoreciendo la adopción futura de estrategias activas (Bárcena-Toyos, 2022, 2023; Pineda-Martínez et al., 2023). Asimismo, el uso de escape rooms y breakouts digitales se ha consolidado como una línea de innovación replicable con software accesible y comienza a ganar evidencia específica en el ámbito de sostenibilidad y formación docente (Gumbi et al., 2024; Mauri-Medrano et al., 2024).

Por ende, en términos de aportación, este estudio refuerza la idea de que la integración de los ODS en entornos virtuales mejora cuando se combinan: (a) retos cooperativos y centrados en el alumnado; (b) actividades de aplicación y verificación con feedback; y (c) momentos de reflexión didáctica que permitan trasladar la experiencia a la futura práctica profesional. La intervención permitió alcanzar los objetivos propuestos y valida la coherencia de las cuatro dimensiones del cuestionario como marco interpretativo: (1) motivación/participación como condición de implicación en lo virtual, (2) comprensión de los ODS como aprendizaje con sentido, (3) autoevaluación/reflexión como autorregulación del aprendizaje y (4) innovación/transferencia como proyección profesional. De este modo, la gamificación digital se consolida como una estrategia viable para impulsar una educación universitaria alineada con la Agenda 2030 y orientada a una formación docente transformadora (Leal Filho et al., 2021; Paz Gil et al., 2023). Su éxito dependerá de un equilibrio entre innovación tecnológica, intencionalidad pedagógica y compromiso ético con la educación para un futuro común.

## REFERENCIAS

- Andreoni, V., & Richard, A. (2024). Exploring the interconnected nature of the Sustainable Development Goals: The 2030 SDGs Game as a pedagogical tool for interdisciplinary education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(1), 21–42. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2022-0378>
- Bárcena-Toyos, P. (2023). *Use of online active methodologies in higher education*. En *New perspectives in teaching and learning with ICTs in global higher education systems* (pp. 42–56). IGI Global.
- Cai, Y., & Wolff, L. A. (2023). Education and Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 15(1), 643. <https://doi.org/10.3390/su15010643>
- Carrión Candel, E., & Mortimore, L. (2025). Breakout: Sustainable development goals in teacher education through game-based learning. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 29(1), 77–101. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.30722>
- Chang, W.-L., & Yeh, Y. (2021). A blended design of game-based learning for motivation, knowledge sharing and critical thinking enhancement. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(2), 271–285. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1885482>
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education*, 81, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Ashley, L. D. (Eds.). (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage.
- Fia, M., Ghasemzadeh, K. & Paletta, A. (2023). How Higher Education Institutions Walk Their Talk on the 2030 Agenda: A Systematic Literature Review. *Higher Education Policy*, 36, 599–632. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00277-x>
- Gómez, M., & García, D. (2023). Awareness and knowledge of the Sustainable Development Goals in teacher training. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 243–264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27948>
- Gumbi, N. M., Sibaya, D., & Chibisa, A. (2024). Exploring pre-service teachers' perspectives on the integration of digital game-based learning for sustainable STEM education. *Sustainability*, 16(3), 1314. <https://doi.org/10.3390/su16031314>
- Hamadi, M., & El-Den, J. (2024). A conceptual research framework for sustainable digital learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 1–25. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19001>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Jarrah, A. M., Almassri, H., Johnson, J. D., & Wardat, Y. (2022). Assessing the impact of digital games-based learning on students' performance in learning fractions using (ABACUS) software application. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(10), em2159. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12421>
- Kwong, V., Falzon, J., & Feighery, J. (2022). Integrating immersive experiences to instruction through BreakoutEDU: Lessons learned. *International Journal of Librarianship*, 7(1), 116–126. <https://doi.org/10.23974/ijol.2022.vol7.1.209>

- Leal Filho, W., Frankenberger, F., Salvia, A. L., Azeiteiro, U., Alves, F., Castro, P., & Avila, L. V. (2021). A framework for the implementation of the Sustainable Development Goals in university programmes. *Journal of Cleaner Production*, 299, 126915. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126915>
- Li, Y., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72(3), 765–796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Mauri-Medrano, M., González-Yubero, S., Falcón-Linares, C., & Cardoso-Moreno, M. J. (2024). Gamifying the university classroom: A comparative analysis of game dimensions through educational escape room and a digital board game. *Frontiers in Education*, 9, 1354674. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1354674>
- Nadeem, M., Oroszlanyova, M., & Farag, W. (2023). Effect of digital game-based learning on student engagement and motivation. *Computers*, 12(9), 177. <https://doi.org/10.3390/computers12090177>
- Paz Gil, I., Prado Román, A., & Prado Román, M. (2023). Teaching-learning of the relevance of sustainability through an educational escape room designed for the field of economics and business. *Journal of Management and Business Education*, 6, 587–599. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2023.0031>
- Pineda-Martínez, M., Llanos-Ruiz, D., Puente-Torre, P., & García-Delgado, M. A. (2023). *Impact of video games, gamification and game-based learning on sustainability education in higher education* (Preprint). <https://doi.org/10.20944/preprints202305.0715.v1>
- Pipere, A. (2019). Journal of teacher education for sustainability after the UN Decade of Education for Sustainable Development: Exploring for the future. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 5–14. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0002> |
- Sosa, J., & Martínez, A. (2025). Play, games, and gamification to support sustainability transitions: A review. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 51, 100876. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2025.100876>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Villagrà, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., Martínez, A., & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28, 6695–6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- UNESCO. (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: Guía práctica para docentes y formadores*. UNESCO.
- Yllana-Prieto, F., González-Gómez, D., & Jeong, J. S. (2023). The escape room and breakout as an aid to learning STEM contents in primary schools: An examination of the development of pre-service teachers in Spain. *Education*, 3–13, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2163183>

## Capítulo 6

### Aulas inclusivas y sostenibles: la eliminación de plásticos como estrategia educativa para la salud, el bienestar y la responsabilidad social

---

Juan Casanova Correa

Susana Escorza Piña

Regina Cruz Troyano

Mariano Manuel Pastrana de la Flor

*Universidad de Cádiz (España)*

**Resumen:** La salud física y las condiciones ambientales influyen directamente en el aprendizaje, por lo que los entornos educativos deben garantizar condiciones seguras y sostenibles. Esta aportación presenta la experiencia universitaria *Aulas sin plásticos*, desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz con alumnado del Grado en Educación Infantil. El proyecto propone eliminar los materiales plásticos como estrategia preventiva frente a los disruptores endocrinos y como vía pedagógica para promover la inclusión, la igualdad de género y la sostenibilidad, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, 4 y 5). La intervención, realizada durante el curso 2024/2025 con 77 estudiantes, se estructuró en tres fases: sensibilización sobre salud ambiental y equidad, creación de materiales didácticos no plásticos y diseño de situaciones de aprendizaje inclusivas, y proyección social del aprendizaje en jornadas, mercados agroecológicos y certámenes audiovisuales. Los resultados evidencian un incremento en la conciencia ambiental, la equidad y la comprensión de la inclusión como principio ético y social. Se ha podido concluir que eliminar plásticos en la formación docente constituye una práctica educativa transformadora que integra prevención sanitaria, justicia social y pedagogía del cuidado, orientando la educación hacia el bienestar colectivo y la equidad ecológica.

**Palabras clave:** salud pública, inclusión educativa, igualdad de género, sostenibilidad, disruptores endocrinos

**Abstract:** Physical and environmental health directly influence learning, which is why educational environments must guarantee safe and sustainable conditions. This article presents the university experience of Plastic-Free Classrooms, developed at the Faculty of Education Sciences of the University of Cádiz with students from the Early Childhood Education Degree program. The project proposes eliminating plastic materials as a preventive strategy against endocrine disruptors and as a pedagogical means of promoting inclusion, gender equality, and sustainability, in line with the Sustainable Development Goals (SDGs 3, 4, and 5). The intervention, carried out during the 2024/2025 academic year with 77 students, was structured in three phases: raising awareness about environmental health and equity, creating non-plastic teaching materials and designing inclusive learning situations, and social projection of learning in conferences, agro-



ecological markets, and audiovisual competitions. The results show an increase in environmental awareness, equity, and understanding of inclusion as an ethical and social principle. It has been concluded that eliminating plastics in teacher training is a transformative educational practice that integrates health prevention, social justice, and pedagogy of care, orienting education towards collective well-being and ecological equity.

**Keywords:** public health, educational inclusion, gender equality, sustainability, endocrine disruptors

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) ha desplazado, en parte, la atención hacia la dimensión cognitiva y tecnológica del aprendizaje, relegando la comprensión del ser humano como organismo biológico en interacción con su entorno. Sin embargo, la biología y la salud física constituyen la base sobre la que se desarrolla el aprendizaje (Shonkoff et al., 2021). Cuidar del cuerpo y del entorno implica también proteger el proceso educativo. En este sentido, los disruptores endocrinos (DE) se han convertido en un elemento de preocupación global: sustancias químicas presentes en plásticos, pesticidas, cosméticos o alimentos industrializados, capaces de alterar el equilibrio hormonal y generar efectos adversos en la salud incluso a concentraciones legalmente permitidas (Bergman et al., 2013).

¿Qué son los disruptores endocrinos? Tomamos la definición de una publicación de la Organización Mundial de la Salud “Un disruptor endocrino es una sustancia o mezcla exógena que altera la función o funciones del sistema endocrino y, en consecuencia, provoca efectos adversos para la salud en un organismo intacto, su progenie o (sub)poblaciones” (Bergman et al., 2013, p. 10).

Olea (2022) presenta una tabla no exhaustiva de tipos de disruptores endocrinos, fuentes de exposición y propone alternativas para eliminar su uso (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Algunos ejemplos de grupos de compuestos químicos que actúan como disruptores endocrinos (Olea, 2022).

| Grupo de compuestos químicos disruptores endocrinos    | Ejemplo de fuente de exposición                  | Alternativas, consejos y recomendaciones                                                                          |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pesticidas organoclorado (antiguos como DDT)           | Residuo ambiental y alimentario                  | Prevenir la exposición alimentaria a alimentos grasos: limitar el consumo de leche y grasas animales contaminadas |
| Pesticidas organofosforados y carbamatos (clorpirifós) | Agricultura intensiva                            | Optar por la producción ecológica                                                                                 |
| Antifúngicos en la agricultura (vinclozolina)          | Vinos                                            | Exigir su prohibición en los vinos                                                                                |
| PCB                                                    | Transformadores eléctricos. Aislantes eléctricos | Exigir la retirada definitiva de transformadores antiguos y aislantes                                             |



| <b>Grupo de compuestos químicos disruptores endocrinos</b> | <b>Ejemplo de fuente de exposición</b>                                       | <b>Alternativas, consejos y recomendaciones</b>                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PBB y PBDE                                                 | Retardantes del fuego en la electrónica                                      | Exigir su prohibición en la electrónica. Evitar plásticos reciclados                                                                                |
|                                                            | Retardantes del fuego en los textiles                                        | Exigir su prohibición en ropa y artículos manufacturados                                                                                            |
|                                                            | Retardantes del fuego en la gomaespuma                                       | Eliminar estos materiales del hogar: colchones y relleno de sofás                                                                                   |
| Perfluorados (PFOS y PFOAS)                                | Recubrimientos en sartenes y utensilios de cocina                            | Restringir su uso y advertir de su empleo continuado. Comprar libre de PFOA                                                                         |
|                                                            | Papel antigrasa en alimentos                                                 | Restringir su uso y advertir de su empleo continuado                                                                                                |
| BPA-Policarbonatos                                         | Cedés, lentes, plásticos en la cocina, ordenadores, automóviles, cristaleras | Exigir la regulación de su empleo y su eliminación incontrolada en los vertederos                                                                   |
|                                                            | Biberones                                                                    | Prohibido en la Unión Europea en 2011. No emplear microondas. No verter agua hirviendo. Usar biberones de otros plásticos                           |
| BPA-Resinas epoxi                                          | Papel y cartón reciclados en envases reciclados                              | Exigir la regulación de la composición del papel y su rol en la economía circular                                                                   |
|                                                            | Recubrimiento interior de latas de conserva                                  | Prohibidos en la Unión Europea en 2018 para niños menores de tres años. Exigir la identificación de los envases. Revisada la ingesta máxima en 2022 |
| BPA                                                        | Tiques de caja. Papel térmico                                                | Prohibidos en la Unión Europea en 2020. Asegurar su retirada en los tiques                                                                          |
| Ftalatos                                                   | Ablandador del plástico en chupetes y mordedores                             | Controlar su prohibición en plásticos para la infancia                                                                                              |
|                                                            | Flexibilizador del PVC                                                       | Exigir PVC sin Ftalatos                                                                                                                             |
|                                                            | Cosmética                                                                    | Regular su uso y exigir la declaración de la composición porcentual en cosméticos                                                                   |
| Parabenes                                                  | Cosmética                                                                    | Regular su uso y exigir la declaración de la composición porcentual en cosméticos                                                                   |
|                                                            | Alimentos preparados                                                         | Exigir su retirada. Optar por comida hecha en casa                                                                                                  |
| Benzofenonas<br>Canfenos<br>Cinamatos                      | Filtros ultravioletas usados en cosmética y envases de plástico              | Regular su uso y exigir la declaración de la composición porcentual en cosméticos                                                                   |

¿Qué provocan en nuestra salud los disruptores endocrinos? Alampí et al. (2021) y Patti et al. (2021) plantean la relación entre los disruptores endocrinos y el autismo. Carole et al. (2022) plantean que existen pruebas convergentes que asocian la exposición a sustancias químicas disruptoras endocrinas (EDC) con enfermedades humanas graves (entre ellas el retraso en el lenguaje), incluso en concentraciones que cumplen con la normativa. La causa de esto estaría en que las personas estamos expuestas a mezclas de estas sustancias químicas. La normativa se basa en los riesgos de cada compuesto de forma individual, pero no en el riesgo de la exposición a su mezcla. Castiello et al. (2023) concluyen que hay una relación directa entre el adelanto de la pubertad en niñas y niños. Sus conclusiones se basan en un estudio realizado en España en 606 niñas y 933 niños de entre 7 y 11 años. En este estudio se tomaron muestras de orina durante seis años y se identificaron diferentes insecticidas y fungicidas presentes en la misma. Este panorama interpela a la educación: si la escuela es el espacio donde se construyen los hábitos de vida, también debe ser el primer lugar donde se garantice un ambiente sano y libre de tóxicos.

¿Cómo cambia este conocimiento nuestra forma de entender el aula? Cambia y mucho. Cambia por la necesidad de incluir contenidos relacionados con nuestra forma de vida basada en el petróleo y sus derivados. Cambia porque nos tiene que obligar a tomar conciencia de nuestra responsabilidad a la hora de reducir o eliminar la exposición de estos tóxicos a nuestros estudiantes y a nosotros mismos. Y cambia también, porque nos debe de situar en un escenario de cambio social donde las instituciones educativas (especialmente la universidad) deben ejercer su influencia en la sociedad para que esta situación se revierta.

La educación, entendida como proceso integral, no puede desligarse de las condiciones materiales en las que se desarrolla. Desde una pedagogía ecológica e inclusiva, el aula se concibe como un microecosistema donde cada elemento —desde los materiales hasta la organización del espacio— influye en la salud y el bienestar de quienes aprenden y enseñan (Murga-Menoyo y Bautista-Cerro, 2022). En este marco, la eliminación de plásticos no solo responde a un compromiso medioambiental, sino también a una responsabilidad social y educativa.

La propuesta que se presenta se inscribe en el proyecto “Aulas sin plásticos”, desarrollado en la Universidad de Cádiz con el alumnado del Grado en Educación Infantil. La experiencia parte de un supuesto: la concienciación sobre los disruptores endocrinos y la sustitución del plástico por materiales naturales en el aula universitaria puede favorecer una educación inclusiva, igualitaria y sostenible, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) —especialmente el ODS 3 (Salud y Bienestar), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 12 (Producción y consumo responsables)—.

Además, el enfoque se apoya en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco que garantiza la accesibilidad, la equidad y la diversidad de experiencias educativas (CAST, 2018). Desde este prisma, la salud ambiental se considera un elemento más de la accesibilidad universal: no hay educación inclusiva posible en un entorno contaminado o dañino para el desarrollo.

El objetivo general de esta investigación es analizar el potencial de la eliminación de plásticos como estrategia educativa preventiva frente a los disruptores endocrinos, promoviendo entornos saludables e inclusivos en la formación inicial docente. Y los objetivos específicos son: a) concienciar al alumnado universitario sobre los riesgos de los DE; b) diseñar recursos didácticos no

plásticos desde la inclusión y la igualdad de género; c) fomentar competencias transversales de sostenibilidad y compromiso social docente; y d) proyectar los resultados hacia la comunidad universitaria y local.

Este planteamiento se apoya en una concepción de la educación inclusiva como un proceso de transformación cultural que busca la equidad y la participación plena de todas las personas (Ainscow, 2020; Echeita, 2022), y de la igualdad de género como principio transversal de justicia educativa (Clarke, 2003; Puleo, 2014). Ambos ámbitos —inclusión e igualdad— se entrelazan con la salud y la sostenibilidad en una pedagogía que prioriza el cuidado del cuerpo, del entorno y de las relaciones humanas.

## **2. CONTEXTO**

### **2.1. Marco global: salud, sostenibilidad e inclusión**

El contexto global de esta propuesta se sitúa en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que establece metas interrelacionadas en materia de salud, educación e igualdad. El ODS 3 plantea “garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades”, incluyendo como meta la reducción de muertes y enfermedades causadas por productos químicos peligrosos y contaminación del aire, el agua y el suelo. El ODS 4 refuerza la necesidad de una educación equitativa y de calidad, mientras que el ODS 5 (Igualdad de género) subraya la importancia de eliminar estereotipos y desigualdades estructurales en los sistemas educativos.

En este escenario, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se configura como un enfoque transversal que promueve la alfabetización ecológica, la justicia social y la ciudadanía global (UNESCO, 2020). Sánchez-Contreras y Murga-Menoyo (2019) sostienen que las universidades deben ser espacios donde la sostenibilidad se viva como práctica cotidiana y no solo como contenido teórico, favoreciendo la formación de docentes críticos y comprometidos con la equidad ambiental y social.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la salud ambiental se interpreta como un derecho: todas las personas, independientemente de sus capacidades, género o condición socioeconómica, deben aprender en entornos seguros y saludables (Slee, 2018). La justicia ecológica y la justicia educativa convergen así en una misma ética del cuidado (Tronto, 2015).

### **2.2. Marco legislativo y curricular**

En el ámbito español, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) refuerza la incorporación transversal de la sostenibilidad, la salud y la igualdad de género en el currículo. El preámbulo establece que la educación debe contribuir al desarrollo sostenible, la prevención de la violencia de género y el respeto por la diversidad. Además, en el perfil de salida del alumnado, se recogen competencias específicas en ciudadanía global y sostenibilidad, en consonancia con las competencias europeas (European Commission, 2020).

En Andalucía, el Decreto 97/2023, que regula la ordenación y evaluación en la Educación Infantil, integra la educación ambiental y la coeducación como principios metodológicos. La formación del futuro profesorado debe reflejar esta doble perspectiva, conectando los contenidos con la realidad social y ambiental del entorno.

### 2.3. Marco institucional y microcontexto

La experiencia se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, en el segundo curso del Grado en Educación Infantil, dentro de la asignatura El docente en Educación Infantil (77 estudiantes). El contexto de aula universitaria se entiende como espacio de experimentación pedagógica y de construcción de ciudadanía crítica. Desde ahí se planteó la necesidad de integrar en el currículo universitario temas de salud ambiental, sostenibilidad e inclusión, tradicionalmente ajenos a la didáctica en educación infantil.

El proyecto “Aulas sin plásticos” surge como respuesta a esa necesidad, con el propósito de: a) replantear la relación entre materiales, salud y educación; b) introducir el debate sobre los disruptores endocrinos en el ámbito universitario; c) desarrollar metodologías activas que promuevan conciencia crítica y acción transformadora.

El diseño pedagógico se apoya en las competencias transversales de sostenibilidad (UCA, 2022): a) SOS1: contextualización crítica del conocimiento ante la problemática social, económica y ambiental; b) SOS2: utilización sostenible de recursos y prevención de impactos negativos sobre el entorno natural y social.

## 3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa se estructuró en tres fases complementarias, enmarcadas dentro de un enfoque metodológico activo, colaborativo e inclusivo. Cada una de ellas se diseñó para favorecer la reflexión crítica del alumnado y promover la integración de los principios de salud, igualdad y sostenibilidad en la práctica docente.

### 3.1. Primera fase: sensibilización y construcción de conciencia crítica

El proceso comenzó con una asamblea inicial destinada a explorar los conocimientos previos del grupo sobre los disruptores endocrinos (DE) y su relación con la salud. El diagnóstico reveló un conocimiento limitado sobre la composición y toxicidad de los materiales de uso cotidiano, lo que se interpretó como una barrera de partida. Desde esta constatación, se desarrollaron distintas sesiones teórico-prácticas orientadas a comprender el impacto de los DE sobre la salud, la relación entre el modelo de consumo basado en plásticos y la degradación ambiental, así como sus implicaciones sociales y educativas.

Se proyectaron materiales audiovisuales —como la entrevista al Dr. Nicolás Olea en *La aventura del saber* (RTVE, 2024) y la conferencia TED de Allan Savory (2013)—, que sirvieron de punto de partida para el debate sobre la relación entre salud, sostenibilidad y justicia social. Estas actividades se complementaron con lecturas breves y foros de discusión centrados en el papel de la educación ante los riesgos ambientales.

Paralelamente, se trabajaron los conceptos de *inclusión e igualdad de género* a través de metodologías dialógicas. Siguiendo el planteamiento de Echeita (2022) y Slee (2018), se proyecta la inclusión como un proceso de transformación de las prácticas educativas y no como una mera atención a la diversidad. Desde este enfoque, se invitó al alumnado a reflexionar sobre cómo las condiciones ambientales y materiales de los centros educativos pueden favorecer o dificultar la participación de todos los niños y niñas, especialmente aquellos con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social. Se abordó también la desigual exposición a tóxicos y su vínculo con la

desigualdad de género, visibilizando que las consecuencias medioambientales afectan con mayor intensidad a determinados grupos poblacionales.

Para favorecer la reflexión sobre la equidad, se propuso un ejercicio denominado “*Mapas de barreras y facilitadores de inclusión*”. En pequeños grupos, el alumnado analizó espacios educativos reales (visitados durante sus prácticas o conocidos previamente) y elaboraron mapas visuales donde identificaban las barreras físicas, materiales, comunicativas o actitudinales que limitaban la participación, así como los elementos facilitadores que promovían entornos más inclusivos. A partir de este análisis, se diseñaron propuestas de mejora vinculadas a los principios del *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* y a los ODS 3, 4 y 5, incorporando la perspectiva de salud ambiental y de igualdad de género. La exposición colectiva de los resultados generó un intercambio de ideas muy enriquecedor, permitiendo que el alumnado comprendiera la inclusión y la equidad como dimensiones inseparables de la sostenibilidad.

### **3.2. Segunda fase: diseño y creación de materiales didácticos no plásticos**

En la segunda fase, el grupo se centró en la producción de materiales educativos sostenibles, aplicando los principios del DUA y poniendo en práctica los aprendizajes de la etapa anterior. El objetivo era crear recursos didácticos accesibles y libres de plásticos, con potencial para ser utilizados en aulas de Educación Infantil.

Durante las sesiones, el alumnado exploró materiales naturales —madera, hojas, cuerda, corcho o lana— valorando sus propiedades sensoriales y su viabilidad pedagógica. Cada grupo elaboró una *ficha técnica pedagógica* que describía el recurso diseñado, sus objetivos, la competencia o contenido que abordaba y los posibles ajustes para alumnado con diferentes necesidades. Los materiales elaborados incluyeron juegos de clasificación táctil, paneles de reconocimiento olfativo y propuestas de experimentación sensorial que combinaban sostenibilidad y accesibilidad.

El trabajo favoreció el desarrollo de la *creatividad didáctica* y la *reflexión inclusiva*, ya que el alumnado debía anticipar cómo adaptar cada material para asegurar la participación de todos los niños y niñas. Como señalan Booth y Ainscow (2015), las decisiones que se toman en el aula —incluso en la elección de los materiales— son clave para eliminar barreras y construir entornos equitativos. Además, se analizó críticamente cómo muchos materiales comerciales reproducen estereotipos de género, promoviendo la creación de recursos que representaran la diversidad de identidades, familias y capacidades.

### **3.3. Tercera fase: acción y proyección social**

La última fase trasladó el aprendizaje fuera del aula universitaria, consolidando la idea de que la educación inclusiva y sostenible implica un compromiso activo con la comunidad.

En primer lugar, en colaboración con la Oficina de Sostenibilidad de la UCA, se organizó la participación en el *I Mercado Agroecológico Universitario*, donde el alumnado expuso los materiales didácticos elaborados y explicó al público visitante los riesgos asociados al uso de plásticos y las alternativas sostenibles disponibles. Esta actividad promovió la divulgación científica y la comunicación social del conocimiento.

En segundo lugar, se llevó a cabo la organización de las *Jornadas para el impulso social, económico y ambiental del territorio* (celebradas en mayo de 2025). En este encuentro, se compartieron experiencias con expertos en salud ambiental, productores agroecológicos e investigadores

universitarios. Destacó la conferencia del Dr. Nicolás Olea sobre disruptores endocrinos y salud infantil, que permitió reforzar los vínculos entre investigación científica, docencia universitaria y acción social.

Por último, el grupo participó en el *Concurso de Cortometrajes Sostenibles “Océano de Ideas”*, dentro del Festival Alcances de Cádiz. Los 22 vídeos elaborados por los estudiantes reflejaron los aprendizajes adquiridos en torno a la salud, la inclusión y la igualdad de género. Uno de ellos, *El dilema de Floravida*, fue seleccionado como finalista, convirtiéndose en un ejemplo de comunicación educativa comprometida con la sostenibilidad y la equidad.

Las tres fases permitieron articular teoría y práctica, favoreciendo un aprendizaje experiencial y transformador. El alumnado manifestó una mayor conciencia ambiental, una comprensión más profunda de la inclusión educativa como principio ético, y una actitud activa ante la igualdad de género. Asimismo, la experiencia fortaleció las competencias transversales de sostenibilidad (SOS1 y SOS2), la capacidad de trabajo en equipo y la proyección social del conocimiento. El proyecto contribuyó a construir una visión más amplia de la docencia como tarea de cuidado y compromiso con la salud, la justicia social y el entorno natural.

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados de la experiencia confirman que la *educación ambiental y la inclusión educativa* pueden integrarse de manera coherente y significativa en la formación inicial docente. La eliminación del plástico, más allá de un gesto simbólico, se convierte en un acto pedagógico y político que redefine el concepto de aula inclusiva: un espacio donde se cuida el cuerpo, el entorno y las relaciones sociales.

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, esta propuesta amplía su campo de acción. Ainscow (2020) y Echeita (2022) subrayan que la inclusión no debe limitarse a la atención a la diversidad funcional, sino extenderse a todas las dimensiones de exclusión social. En este sentido, la exposición diferencial a los tóxicos ambientales es una nueva forma de desigualdad: quienes viven en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica o sanitaria están más expuestos a materiales contaminantes y tienen menos acceso a información preventiva (UNICEF, 2023). Educar para la salud ambiental es, por tanto, una acción inclusiva y de justicia social.

En relación con la *igualdad de género*, el proyecto contribuyó a visibilizar los vínculos entre feminismo y ecología. Desde la perspectiva ecofeminista, la crisis ambiental y la desigualdad de género comparten raíces comunes: un modelo productivo basado en la explotación del cuerpo y de la naturaleza (Clarke, 2003; Puleo, 2011). Al introducir esta mirada en la formación docente, se promueve una pedagogía del cuidado y de la corresponsabilidad que rompe con la división tradicional entre razón y emoción, entre ciencia y ética.

La participación activa del estudiantado en espacios públicos refuerza la competencia cívica y ética, elemento central de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2021). Como señalan Murga-Menoyo y Bautista-Cerro (2022), las universidades deben propiciar experiencias de Aprendizaje-Servicio que transformen la realidad social desde el compromiso y la acción.

Por otro lado, la reflexión sobre el uso de materiales naturales permitió recuperar la dimensión sensorial y estética del aprendizaje en la infancia. Los recursos elaborados por el alumnado se caracterizaron por su simplicidad, adaptabilidad y respeto por los ritmos individuales, alineándose con los principios de la pedagogía Reggio Emilia y del DUA. Estas propuestas suponen un



avance hacia un modelo de aula sensorialmente inclusiva, donde las niñas y los niños pueden aprender sin riesgos para su salud ni sesgos de género.

Finalmente, la experiencia pone de manifiesto que la formación inicial del profesorado debe incluir contenidos sobre salud ambiental, justicia ecológica y consumo responsable. Incorporar estas temáticas en el currículo universitario no solo mejora la preparación docente, sino que fortalece la responsabilidad social de la institución.

## 5. CONCLUSIONES

La experiencia “*Aulas sin plásticos*” demuestra que la eliminación del plástico en contextos educativos puede ser un potente catalizador para integrar salud, inclusión y sostenibilidad en la formación docente. Su desarrollo ha permitido evidenciar que la salud ambiental es un derecho educativo y una condición necesaria para garantizar el bienestar y la equidad en las aulas.

Entre los principales logros destacan: a) la concienciación del alumnado universitario sobre los efectos de los disruptores endocrinos y su relación con el rendimiento académico y el desarrollo infantil; b) la creación de materiales didácticos inclusivos y sostenibles, aplicables en la Educación Infantil y alineados con el DUA; c) la incorporación de la igualdad de género y la perspectiva ecofeminista como dimensiones inherentes a la educación para el desarrollo sostenible; d) la proyección social de los resultados mediante eventos públicos y acciones comunitarias que consolidan la función social de la universidad.

Esta propuesta redefine el aula como un espacio libre de tóxicos, equitativo y ético, donde la inclusión se concreta en prácticas cotidianas de cuidado y responsabilidad ambiental. La formación docente universitaria debe avanzar hacia una visión holística que integre el bienestar físico, emocional y ecológico de las personas.

De cara al futuro, se ha propuesto la profundización en tres líneas de investigación: a) evaluar longitudinalmente el impacto de estas experiencias en la práctica profesional del futuro profesorado; b) diseñar instrumentos de evaluación que midan la adquisición de competencias en sostenibilidad e igualdad; c) analizar la replicabilidad del modelo en otros contextos universitarios y etapas educativas.

La universidad, como institución de servicio público, tiene la oportunidad —y la obligación— de liderar la transición hacia aulas saludables, inclusivas y sostenibles, actuando como agente de cambio social y garante del derecho a una educación plena y libre de tóxicos.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alampi, J. D., Lanphear-Bruce, P., Braun-Joseph, M., Aimin, C., Takaro, T. K., Muckle, G., Arbuckle, T. E., & Lawrence, C. M. (2021). Association between gestational exposure to toxicants and autistic behaviors using Bayesian quantile regression. *American Journal of Epidemiology*, 190(9), 1803–1813. <https://doi.org/10.1093/aje/kwab065>
- Bergman, A., Heindel, J. J., Jobling, S., Kidd, K. A., & Zoeller, T. R. (Eds.). (2013). *State of the science of endocrine disrupting chemicals—2012*. United Nations Environment Programme & World Health Organization.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación.
- Brundtland, G. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común* (Informe nº A/42/427). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Caporale, N., Leemans, M., Birgersson, L., Germain, L., Cheroni, C., Borbély, G., Engdahl, E., Lindh, C., Bressan, R. B., Cavallo, F., Chorev, N. E., Pollard, S. M., Rigoli, M. T., Tenderini, E., Tobon, A. L., Trattaro, S., Troglia, F., Zanella, M., Bergman, Å., ... & Testa, G. (2022). From cohorts to molecules: Adverse impacts of endocrine disrupting mixtures. *Science*, 375(6582), eabe8244. <https://doi.org/10.1126/science.abe8244>
- Castiello, F., Suárez, B., Beneito, A., Lopez-Espinosa, M., Santa-Marina, L., Lertxundi, A., Tardón, A., Riaño-Galán, I., Casas, M., Vrijheid, M., Olea, N., Fernández, M. F., & Freire, C. (2022). Childhood exposure to non-persistent pesticides and pubertal development in Spanish girls and boys: Evidence from the INMA (Environment and Childhood) cohort. *Environmental Pollution*, 316, 120571. <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2022.120571>
- Clarke, M. (2003). Ecofeminist philosophy: A western perspective on what it is and why it matters. *NWSA Journal*, 15(1), 193–195. <https://doi.org/10.1353/nwsa.2003.0025>
- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139–154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>
- Murga-Menoyo, M. Á., & Bautista-Cerro Ruiz, M. J. (2022). *Voces para una alfabetización ecosocial*. UNED.
- Olea, N. (2022). Disruptores endocrinos y función tiroidea. *Revista Española de Endocrinología Pediátrica*, 13(Suppl. 1), 58–66. <https://doi.org/10.3266/RevEspEndocrinolPediatri.pre2022.Mar.731>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- ONU. (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://n9.cl/ybgd>
- Patti, M. A., Newschaffer, C., Eliot, M., Hamra, G. B., Chen, A., Croen, L. A., Fallin, M. D., Hertz-Picciotto, I., Kalloo, G., Khoury, J. C., Lanphear, B. P., Lyall, K., Yolton, K., & Braun, J. M. (2021). Gestational exposure to phthalates and social responsiveness scores in children using quantile regression: The EARLI and HOME studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1254. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031254>
- Puleo, A. H. (2014). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Sánchez-Contreras, M. F., & Murga-Menoyo, M. Á. (2019). El profesorado universitario ante el proceso de ambientalización curricular: Sensibilidad ambiental y práctica docente innovadora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 765–787.
- Savory, A. (2013). *Cómo reverdecer los desiertos y revertir el cambio climático* [Vídeo]. TED. <https://n9.cl/8k884k>

- Salgado, C., Melero, M., & González, A. [Concurso Océano de Ideas ODS]. (2025). *El dilema de Floravida* [Vídeo]. YouTube. <https://n9.cl/3r2w6>
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. UNESCO.
- Tronto, J. C. (2015). *Who cares? How to reshape a democratic politics*. Cornell University Press.
- UNICEF. (2023). *Healthy learning environments for every child*. UNICEF.
- RTVE. (2024, 14 de noviembre). *Entrevista a Nicolás Olea. La aventura del saber* [Vídeo]. RTVE Play. <https://n9.cl/tq0rf9>

## Capítol 7

### El taller poètic com a experiència didàctica en l'ensenyament del català com a llengua addicional

---

Jordi Clopés Garrell

*Universitat de València (Espanya)*

**Resum:** Aquest capítol presenta l'anàlisi d'una experiència educativa de didàctica aplicada basada en la implementació d'un taller poètic en una assignatura optativa de català inicial com a llengua addicional per a estudiants de Filologia i Traducció de la Universitat de Granada. L'experiència, desenvolupada amb 48 estudiants de nivell A2, es fonamenta en un enfocament metodològic que combina la lectura literària, les consignes d'escriptura poètica, la revisió col·laborativa i l'oralització de textos. L'objectiu és analitzar el potencial de la creació poètica com a recurs per al desenvolupament lingüístic, expressiu i afectiu en les primeres fases d'aprenentatge d'una llengua addicional. Els resultats mostren millores percebudes en la competència lingüística, un increment de la confiança comunicativa i una vinculació més significativa amb la llengua catalana. L'estudi evidencia la utilitat de la poesia com a eina didàctica en l'ensenyament del català com a llengua addicional i subratlla la importància d'estratègies pedagògiques que integrin dimensions lingüístiques, estètiques i emocionals per afavorir un aprenentatge significatiu.

**Paraules clau:** català com a llengua addicional, taller poètic, didàctica aplicada, escriptura creativa, educació universitària

**Abstract:** This chapter presents the analysis of an applied educational experience based on the implementation of a poetry workshop in an introductory Catalan course as an additional language for students of Philology and Translation at the University of Granada. The experience, carried out with 48 A2-level students, is grounded in a methodological approach that combines literary reading, guided poetic writing, collaborative revision, and oral performance. The aim is to analyse the potential of poetic creation as a resource for linguistic, expressive, and affective development in the early stages of additional language learning. The findings show perceived improvements in linguistic competence, increased communicative confidence, and a stronger affective engagement with the Catalan language. The study highlights the value of poetry as a didactic tool in the teaching of Catalan as an additional language and underscores the importance of pedagogical strategies that integrate linguistic, aesthetic, and emotional dimensions to foster meaningful learning.

**Keywords:** Catalan as an additional language, poetry workshop, applied didactics, creative writing, higher education

## 1. INTRODUCCIÓ

L'ensenyament d'una llengua addicional implica sempre un procés d'obertura, de desplaçament i d'implicació afectiva. Més enllà de l'adquisició de formes i usos, entrar en una llengua significa accedir a una manera particular de mirar i de dir el món. En el cas del català, l'aprenentatge pot adquirir, a més, una dimensió identitària i sociocultural que transcendeix l'àmbit estrictament acadèmic i que interpel·la l'alumnat en la seva relació amb el plurilingüisme, la diversitat i la pertinença cultural (Birello i Comajoan-Colomé, 2024).

Aquest capítol analitza una experiència didàctica desenvolupada a la Universitat de Granada, en el marc d'una assignatura optativa d'iniciació al català adreçada a estudiants universitaris de Filologia i Traducció. El grup, format per 48 participants, corresponia al nivell A2 segons el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR) (Consell d'Europa, 2020). El projecte neix de la voluntat de plantejar propostes d'aprenentatge que vagin més enllà de la transmissió funcional i que situïn l'alumne al centre del procés educatiu com a subjecte expressiu, emocional i creatiu.

La poesia es proposa aquí com una via didàctica privilegiada per fomentar una relació significativa amb la llengua, entesa no només com a instrument de comunicació, sinó també com a espai d'expressió personal, imaginació i construcció identitària. Des d'aquesta perspectiva humanística i estètica, la creativitat literària —i, en concret, el taller poètic— es planteja com un dispositiu capaç d'articular competència lingüística, sensibilitat literària i implicació emocional (Cassany, 2021; Porter et al., 2022).

Tal com sosté Rosenblatt (1994), la lectura i l'escriptura literàries permeten establir una relació transaccional entre text i subjecte, en què l'estudiant construeix significats a partir de la seva experiència vital. Des d'aquesta base, i en sintonia amb autors que han reivindicat la dimensió sensible i creativa de l'educació (Albuquerque i Moore, 2024; Coffey, 2023; Hooks, 1994; Rodari, 1973/1990), el taller poètic esdevé un espai d'experimentació, de joc i de descoberta, en el qual l'expressió lliure no exclou l'exigència formal, sinó que s'hi vincula per afavorir un aprenentatge profund i significatiu.

Aquesta experiència respon també a la necessitat d'explorar metodologies que incorporin una perspectiva afectiva en l'ensenyament de llengües (Tomlinson, 2019), atès que l'emoció, el plaer estètic i la dimensió social de l'aula configuren factors essencials per a la motivació i l'apropiació lingüística. El taller poètic, a través de la lectura, la creació i l'oralització dels textos, situa els estudiants en una pràctica comunicativa alhora autèntica i íntima, en què la llengua deixa de ser un codi aliè per convertir-se en un espai habitable.

## 2. OBJECTIUS I CONTEXT

L'experiència es va dur a terme durant el curs 2024-2025 en un grup de 48 estudiants de català de nivell A2 de la Universitat de Granada. L'assignatura, de caràcter optatiu, s'adreça a alumnat dels graus de Filologia i de Traducció que sovint mostra sensibilitat envers les llengües, però que no sempre ha tingut contacte previ amb la creació literària com a part del procés d'aprenentatge. L'objectiu general del projecte és integrar la creació poètica en el desenvolupament de la competència comunicativa, literària i intercultural. Més concretament, es plantegen els objectius següents: 1) afavorir un aprenentatge actiu i emocionalment significatiu; 2) desenvolupar recur-

sos expressius i creatius en llengua catalana; 3) potenciar l'autoestima lingüística i la participació oral; 4) construir una relació afectiva i estètica amb la llengua; 5) fomentar el treball cooperatiu i el sentiment de pertinença al grup; i 6) vincular el català amb experiències de plaer, joc i identitat.

### **3. FONAMENT TEÒRIC**

#### **3.1. L'ensenyament del català com a llengua addicional: llengua, identitat i participació**

L'ensenyament del català com a llengua addicional ha evolucionat des d'un paradigma estructural-funcional cap a un enfocament comunicatiu, cultural i identitari que reconeix la complexitat del context sociolingüístic català i la diversitat dels seus aprenents (Birello i Comajoan-Colomé, 2024) — en concret, la recerca sobre aprenents de català com a llengua addicional destaca les estratègies per generar implicació, i no només transmissió de l'error funcional. En entorns universitaris fora del domini lingüístic, com el de Granada, l'aprenentatge es produeix sovint en absència d'un ecosistema sociolingüístic immediat, fet que requereix estratègies específiques per generar immersió simbòlica, sentiment de pertinença i implicació afectiva.

La recerca també ha posat en relleu que, en contextos de llengua addicional, aprendre el català no vol dir simplement adquirir un codi lingüístic, sinó incorporar-se a una comunitat cultural i a un imaginari simbòlic que constitueix la llengua vehicular (Gagné i Casademont, 2023). Aquesta mirada coincideix amb la concepció de Consell d'Europa (2020) sobre el desenvolupament d'una competència plurilingüe i pluricultural, segons la qual l'aprenentatge d'una llengua addicional s'entén com una ampliació de l'espai identitari, comunicatiu i expressiu del subjecte.

En aquest marc, la poesia —com a expressió estètica i cultural— esdevé una porta d'entrada privilegiada: introdueix l'alumnat en la sensibilitat lingüística del català, en la seva tradició literària i en les múltiples formes de mirada que la llengua vehicula fins i tot en nivells inicials. La poesia no necessita ser compresa del tot per ser viscuda, i aquesta característica la converteix en una via idònia per activar l'emoció, la curiositat i el desig d'expressió en estudiants de nivell A2 (Kubokawa, 2023).

#### **3.2. Educació literària i poesia a l'aula: de l'objecte d'estudi a l'experiència**

L'educació literària contemporània defensa que la literatura no ha de limitar-se a la transmissió de coneixement canonitzat, sinó que ha de constituir un espai d'experiència, acció i diàleg. Aquesta visió recull arguments actuals que subratllen la necessitat d'implicar l'estudiant com a agent actiu en el procés lector i literari (Ibarra-Rius i Ballester-Roca, 2021). En coherència amb aquesta idea, la poesia —tradicionalment concebuda com a objecte d'estudi allunyat— pot transformar-se en una eina dinàmica de participació i expressió.

En l'àmbit de les llengües addicionals, la poesia ofereix una via per experimentar la llengua com a música, ritme i imatge, i enllaçar-la amb la subjectivitat i sensibilitat dels parlants. Diversos treballs recents assenyalen els beneficis de la integració de textos poètics a l'aula de llengua addicional, tant pel seu valor motivacional com per la seva capacitat d'estimular formes de lectura expressiva i de producció creativa (Kilag et al., 2023). Així, la poesia no actua només com a model lingüístic o literari, sinó com a espai de revelació i joc: permet que l'alumnat operi amb la llengua en mode d'immersió simbòlica, mentre treballa recursos prosòdics, lèxics i rítmics, i alhora activa processos d'inferència, imaginació i connexió personal.



Aquest enfocament implica traslladar-se de l'anàlisi a la vivència, de la interpretació estàtica a l'experimentació formal, de la lectura neutra a la lectura expressiva i performativa, i de l'obediència lingüística a la possibilitat creativa. En definitiva, s'obre un escenari en què l'alumnat és convidat no només a comprendre la poesia, sinó a habitar-la i a fer-la seva.

### **3.3. Creació literària i taller poètic: pedagogia del fer i de la veu**

El taller poètic es fonamenta en una idea clau: s'escriu per aprendre a escriure, igual que es parla per aprendre a parlar. La tradició del taller d'escriptura literària té una llarga trajectòria en la didàctica de la llengua i la literatura, i s'ha consolidat com un espai de pràctica creativa i de construcció de sentit (Jolibert, 1992/2007; Bataller, 2003). En aquest marc, la creació literària es concep com una via d'aprenentatge experiencial, on el text esdevé procés més que producte, i on l'alumnat aprèn a habitar la llengua a través de la seva pròpia veu.

Els principis metodològics del taller poètic es basen en el modelatge literari —llegir per escriure, imitar i transformar textos reals— i en l'ús de consignes creatives que limiten per alliberar. L'escriptura s'entén com a exploració i descoberta, i la dimensió col·lectiva del procés —compartir, llegir en veu alta, escoltar i revisar— potencia la consciència lingüística i la relació afectiva amb la llengua. Aquesta dinàmica de creació compartida afavoreix també l'expressió de la diferència, element clau per a un aprenentatge significatiu.

El taller poètic entén la literatura com un espai de joc simbòlic amb l'ús actiu de la paraula (Rodari, 1973/1990). La poesia, en aquest context, actua com un dispositiu d'expressió i consciència estètica: permet experimentar la llengua com a matèria viva, sonora i corporal (Munita, 2023). L'aula esdevé així un laboratori verbal on l'alumnat pot fer emergir la seva veu i construir una relació emocional amb la llengua a través de la creació. L'objectiu no és la perfecció formal, sinó l'expressió en l'aprenentatge de la llengua.

### **3.4. Dimensió emocional i humanística en l'aprenentatge de llengües**

La recerca en didàctica de llengües ha reconegut els factors afectius i identitaris com a determinants en el procés d'adquisició (Richards, 2020; Sobkowiak, 2019). En aquesta línia, Tomlinson (2019) sosté que la implicació emocional és una condició per al desenvolupament profund de l'aprenentatge, i que la creativitat estimula la memorabilitat i la transferència lingüística.

La poesia activa una doble dimensió humanística: una d'interior, vinculada a l'expressió de vivències, emocions, records i imaginari; i una altra de relacional, basada en l'escolta, l'empatia i el reconeixement de les veus dels altres. Això connecta amb la proposta de Hooks (1994), d'una educació basada en la cura, la presència i el compromís emocional.

Aquesta experiència implica vulnerabilitat, risc i desig, i per això requereix d'indrets de seguretat emocional i estètica. El taller poètic ofereix aquest espai i converteix el procés d'aprenentatge lingüístic en un procés d'aflorament personal i simbòlic, especialment valuós en nivells inicials, on la veu encara busca forma.

## **4. DISSENY DE LA RECERCA**

L'experiència descrita es va desenvolupar durant el curs 2024-2025 a la Universitat de Granada, en el marc de l'assignatura optativa *Llengua Moderna Inicial 2 Català*, adscrita als graus de Filologia i Traducció. El grup estava constituït per 48 estudiants de nivell A2 del MECR, que ja havien cursat

el nivell inicial (A1) i presentaven un domini funcional bàsic de la llengua. L'objectiu metodològic principal fou examinar el potencial didàctic de la creació poètica en l'adquisició d'una llengua addicional en un context universitari i extraterritorial, a fi de determinar-ne les aportacions en termes de competència lingüística, confiança comunicativa i implicació en el procés d'aprenentatge.

El projecte s'inscriu en una investigació educativa de didàctica aplicada, on l'aula es concep com un espai d'indagació i transformació (Creswell i Poth, 2018), centrada en la implementació d'un taller poètic com a dispositiu pedagògic per al desenvolupament de la competència comunicativa i expressiva en aprenents de català inicial. La proposta es va fonamentar en un itinerari didàctic, caracteritzat per l'articulació de lectura literària, producció textual guiada, revisió i lectura oral. Aquesta estructura respon a la lògica del taller d'escriptura com a espai d'aprenentatge experiencial i reflexiu (Bataller, 2003; Jolibert, 1992/2007). El desenvolupament del taller es va estructurar en vuit sessions distribuïdes al llarg del semestre, amb una durada aproximada d'una hora i mitja cadascuna. Cada sessió seguia una seqüència estable: lectura i comentari de poemes breus seleccionats; presentació d'una consigna d'escriptura; redacció individual o en parelles. Finalment, la lectura en veu alta i el comentari col·legiat servien per afavorir la millora de l'expressió i el desenvolupament de la consciència lingüística.

Els materials de treball consistiren principalment en el dossier didàctic *El joc de fer versos* (versió 2025), que integra activitats de creació poètica basades en tècniques d'imitació, transformació i generació textual a partir de models literaris. Aquestes propostes prenen com a referent autors com Joan Vinyoli, Marc Granell, Joan Brossa, Miquel Martí i Pol, Joan Salvat-Papasseit o Vicent Andrés Estellés, així com repertoris poètics d'altres llengües. Les activitats combinaven tasques de manipulació lingüística, exercicis de reescriptura controlada i produccions creatives de major autonomia, fet que permeté observar processos progressius de desenvolupament expressiu i consolidació lèxica i sintàctica.

Un element complementari del dispositiu didàctic fou la lectura oral i l'enregistrament digital de les produccions. Aquesta dimensió multimodal va permetre treballar aspectes fonètics, prosòdics i discursius, així com fomentar l'autoavaluació i la consciència de l'ús real de la llengua. Els estudiants gravaven els textos en suport digital i compartien les versions enregistrades, fet que va facilitar el seguiment formatiu i el contrast col·lectiu entre versions preliminars i produccions finals.

Pel que fa a la recollida de dades, es van utilitzar tres fonts principals. En primer lloc, les produccions escrites i orals de l'alumnat. En segon lloc, l'observació sistemàtica durant les sessions i el registre de notes de camp. I, per últim, un qüestionari final administrat a la totalitat del grup (48 respostes), amb preguntes obertes i tancades centrades en la percepció del procés, la motivació, el desenvolupament competencial i el valor atribuït al taller. Les dades es van analitzar a partir d'un enfocament qualitatiu interpretatiu, seguint criteris de fiabilitat i validesa propis de la recerca educativa qualitativa (Miles et al., 2018), amb atenció a patrons recurrents i diferències significatives en les percepcions i produccions. Les respostes es van anonimitzar i codificar (Participant 1, Participant 2, etc.) de conformitat amb criteris ètics de confidencialitat i protecció de dades.

Així mateix, l'avaluació no es va basar en criteris de correcció normativa estricta, sinó en indicadors d'evolució lingüística i competencial, com ara la diversificació lèxica, la millora de la cohesió i coherència textual, el control de patrons sintàctics bàsics, la qualitat prosòdica i la capacitat d'expressió significativa en llengua catalana. L'anàlisi va permetre observar la incidència de les pràctiques creatives en el desenvolupament de la competència lingüística, la implicació afectiva i la percepció de la llengua com a vehicle d'expressió personal i cultural.

En conjunt, el disseny metodològic va permetre observar de manera sistemàtica la interacció entre dimensió lingüística, creativa i afectiva en l'aprenentatge del català com a llengua addicional, aspecte que s'analitza en el següent apartat.

## **5. RESULTATS**

L'anàlisi del conjunt de dades recollides —produccions escrites i orals, observació del procés i qüestionari final— evidencia una valoració globalment positiva del taller i una percepció clara de progrés en diferents dimensions de l'aprenentatge del català. L'anàlisi s'ha realitzat seguint criteris de codificació temàtica i comparació constant propis de la recerca qualitativa (Miles et al., 2018). Els resultats permeten identificar tres eixos principals: desenvolupament lingüístic, augment de la confiança comunicativa i percepció de la poesia com a recurs didàctic valuós.

### **5.1. Desenvolupament lingüístic percebut**

La totalitat de participants va identificar alguna forma de millora en la seva competència en català. En les respostes dels estudiants s'observa un èmfasi recurrent en el progrés en expressió escrita i oral, ampliació del vocabulari i consolidació de recursos gramaticals bàsics. Diversos alumnes indiquen que el taller els ha “ajudat a comprendre millor el català i aprendre noves expressions d'una manera més amena”, o que “han adquirit més domini per expressar idees en català, tot i ser un nivell inicial”.

També es constata una major consciència formal i estilística, fet que suggereix la funció del treball poètic com a espai de reflexió metalingüística. Tal com apunta una estudiant, “la llengua de la poesia és més avançada, i això em fa esforçar-me i fixar-me més en la forma”, posant de manifest el valor del repte literari com a motor d'atenció lingüística i d'esforç cognitiu.

### **5.2. Confiança comunicativa i implicació**

En línia amb els plantejaments de Richards (2020) i Sobkowiak (2019) sobre la dimensió afectiva de l'aprenentatge de llengües, el taller va contribuir a reforçar la seguretat dels participants en l'ús del català, especialment en l'àmbit oral. Les respostes indiquen un increment generalitzat de la confiança per parlar i llegir en veu alta, fet que es vincula amb la dimensió performativa i la pràctica regular de lectura expressiva. Un alumne afirma que “ara em sento més còmode i amb més confiança per parlar”, i una altra participant destaca que mai havia escrit poesia en català, però que l'activitat “ha ajudat a perdre la por inicial i a llançar-se”.

Aquest augment de l'autoeficàcia comunicativa s'explica també per la naturalesa guiada de les consignes i per l'ambient cooperatiu de l'aula, que ha facilitat l'experimentació sense risc i la validació col·lectiva. En aquest sentit, els resultats donen suport a la idea que la confiança comunicativa s'articula a través de pràctiques de participació significativa i entorns emocionals segurs (Tomlinson, 2019).

### **5.3. Valoració de la poesia com a recurs educatiu**

La valoració global del taller és positiva. Els estudiants manifesten haver gaudit l'activitat i consideren que la poesia s'ha revelat com una forma útil i motivadora d'aprendre llengua. Tot i que alguns participants reconeixen que inicialment no se sentien pròxims al gènere poètic, la major

part afirma que l'experiència els ha permès descobrir “una manera diferent i agradable d'aprendre vocabulari i expressar sentiments”.

El canvi d'actitud envers la poesia és especialment significatiu: molts estudiants expressen haver-la viscut per primera vegada de manera activa, no només com a lectura imposada o objecte d'anàlisi escolar. L'interès en participar en activitats futures similars és generalitzat, la qual cosa indica una valoració positiva i una percepció de la poesia com a pràctica transferible a altres contextos d'aprenentatge. Aquests resultats reforcen la tesi de Kilag et al. (2023), segons la qual la poesia fomenta la motivació i l'autenticitat comunicativa en l'aula de llengua addicional.

#### **5.4. Dificultats observades**

Malgrat els resultats positius, alguns estudiants assenyalen dificultats derivades del registre literari de certs poemes i de la necessitat d'expressar-se en un llenguatge poètic que, en alguns moments, perceben com més avançat que el seu domini lingüístic. Aquestes dificultats es viuen, però, com a reptes assumibles i constructius i no com a fonts de frustració.

En general, els comentaris reflecteixen una actitud orientada al progrés i una interpretació de l'exigència creativa com un estímul per millorar. L'esforç necessari per produir textos poètics es percep com una oportunitat d'aprenentatge més que no pas com un obstacle.

#### **5.5. Síntesi**

En conjunt, els resultats obtinguts demostren que el taller poètic ha contribuït significativament al desenvolupament competencial de l'alumnat i a la seva vinculació amb la llengua catalana. L'activitat ha afavorit una millora perceptible en la competència escrita i oral, ha incrementat la confiança comunicativa i ha promogut una actitud positiva envers la poesia com a eina d'aprenentatge. A més, ha generat un espai de participació activa, creativitat i expressió personal que ha reforçat la implicació en el procés d'adquisició lingüística. Tot i la presència de dificultats associades a l'ús literari de la llengua, aquestes s'han viscut com a part natural del procés i com un factor de motivació i superació. En conseqüència, el taller es confirma com una pràctica eficaç i formativa per a l'ensenyament del català com a llengua addicional en contextos universitaris.

### **6. DISCUSSIÓ**

Els resultats obtinguts permeten valorar el taller poètic com una metodologia coherent amb els principis de la didàctica del català com a llengua addicional i amb les orientacions actuals en educació literària i enfocaments humanístics en l'ensenyament de llengües. Les percepcions de l'alumnat indiquen que la creació poètica pot actuar com a factor facilitador del progrés lingüístic i com a element motivador en contextos on la llengua no és present en l'entorn proper, fet especialment rellevant en universitats fora del domini lingüístic català. Aquest plantejament s'alinea amb el que apunten Ibarra-Rius i Ballester-Roca (2021) que entenen l'educació literària com un procés comunicatiu i experiencial en què la lectura i l'escriptura esdevenen pràctiques de construcció de sentit, i on el text literari actua com a mediador entre la dimensió lingüística, cultural i identitària de l'aprenent.

En primer lloc, la millora percebuda en la competència comunicativa confirma que la poesia, lluny de constituir un registre inabastable per a nivells inicials, pot esdevenir un suport d'aprenen-

tatge lingüístic gradual i contextualitzat. L'estructura formal dels textos poètics i la seva brevetat permeten que l'estudiant treballi microunitats lingüístiques amb intensitat, reforçant recursos lèxics i sintàctics sense necessitat d'un domini avançat. Aquest resultat s'alinea amb el que apunten Jolibert (1992/2007) i Bataller (2003), que conceben la poesia com a instrument d'observació i experimentació verbal, capaç de desenvolupar consciència lingüística i sensibilitat expressiva des de les fases inicials de l'aprenentatge.

En segon lloc, la percepció d'un augment de la confiança comunicativa posa de manifest la importància dels espais de producció i oralització en la formació d'usuaris novells de llengua. La lectura en veu alta, la revisió col·lectiva i l'enregistrament de textos han contribuït a generar situacions significatives d'ús real, que han afavorit la fluïdesa i la seguretat en la pronunciació. Aquest resultat coincideix amb l'enfocament comunicatiu i amb el desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural establerta en el MECR (Consell d'Europa, 2020), que entén la llengua com un instrument de mediació i d'acció social, i no com una simple acumulació de formes.

Un tercer element destacable és la vinculació afectiva amb la llengua i amb l'experiència d'aprenentatge. La participació en activitats creatives, el treball amb textos literaris i la possibilitat d'expressar experiències personals han afavorit una relació més propera i significativa amb el català. L'aportació emocional apareix com un factor essencial per a la persistència en el procés i per a la consolidació d'una identitat lingüística emergent, aspecte destacat en la literatura especialitzada sobre didàctica de segones llengües i pedagogies humanístiques. Aquest component afectiu reforça el que Richards (2020) i Tomlinson (2019) descriuen com una condició necessària per a un aprenentatge profund, memoritzable i personalitzat. La percepció positiva dels estudiants envers el taller suggereix que la poesia pot funcionar com a catalitzador motivacional en contextos on els estímuls externs d'ús són limitats.

Tanmateix, cal considerar els límits observats. La complexitat de determinats textos i la distància entre el registre poètic i el nivell competencial de l'alumnat han estat percebudes com a dificultats puntuals. Aquest fet posa en relleu la necessitat d'una selecció acurada de models, d'un suport lingüístic progressiu i d'una planificació ajustada a les competències inicials. En cap cas, però, aquestes dificultats han estat interpretades com a obstacles insalvables; al contrari, s'han viscut com a reptes formatius i com a oportunitats d'exercir una reflexió metalingüística que pot contribuir a un desenvolupament més profund, en la línia del que proposa Munita (2023) en les seves anàlisis sobre la transferibilitat del taller literari.

En síntesi, l'experiència indica que la integració sistemàtica de la poesia en l'ensenyament del català com a llengua addicional pot contribuir a reforçar la competència comunicativa, estimular la implicació i consolidar una relació positiva amb la llengua, sempre que es garanteixin condicions didàctiques adequades, suport metodològic i coherència en la progressió de les activitats. Aquestes constatacions obren la porta a futures exploracions sobre la implementació d'aquest tipus de pràctiques en altres contextos universitaris i sobre la potencial transferència de la metodologia a altres nivells educatius i llengües addicionals. En definitiva, el taller poètic es confirma com una pràctica d'alt valor pedagògic que articula aprenentatge lingüístic, expressió artística i construcció identitària, contribuint a una concepció més integral de la didàctica del català com a llengua addicional.



## 7. CONCLUSIONS

L'experiència del taller poètic en un context universitari d'aprenentatge del català com a llengua addicional ha permès constatar el potencial educatiu de la creació literària en nivells inicials. Els resultats obtinguts mostren que la poesia pot esdevenir un recurs didàctic eficaç, capaç de contribuir al desenvolupament lingüístic, al reforç de la confiança comunicativa i a la construcció d'una relació positiva amb la llengua objecte d'aprenentatge, en un entorn sense exposició comunitària al català.

La participació regular en activitats de lectura, composició i oralització poètica ha afavorit l'adquisició de recursos lèxics i sintàctics, així com el desenvolupament de la fluïdesa i la seguretat en l'ús oral de la llengua. Igualment, l'enfocament creatiu i humanístic del taller ha facilitat la implicació activa i emocional de l'alumnat, aspecte clau en la didàctica de llengües addicionals i en la configuració de pràctiques d'aprenentatge significatives.

D'altra banda, l'experiència subratlla la importància d'una planificació didàctica acurada, que contempli la selecció adequada de textos, el suport progressiu en la comprensió i producció poètica i la creació d'espais de retroacció i participació. En aquest sentit, la guia docent i la mediació del professorat esdevenen factors essencials per garantir l'accessibilitat i l'eficàcia del dispositiu.

En conjunt, els resultats suggereixen que la incorporació sistemàtica de pràctiques poètiques pot enriquir l'ensenyament del català com a llengua addicional en contextos universitaris, oferint un entorn d'aprenentatge que integra dimensions lingüístiques, estètiques i emocionals. Aquesta línia metodològica, a més de contribuir al desenvolupament competencial, promou la vivència de la llengua com a espai expressiu i culturalment significatiu, reforçant així la motivació i la vinculació amb el català.

## 8. LIMITACIONS I LÍNIES FUTURES

Tot i els resultats positius obtinguts, aquesta experiència presenta algunes limitacions que cal tenir en compte. En primer lloc, l'estudi es va dur a terme en dos únics grups d'estudiants universitaris de nivell A2 (un del grau de Filologia i un altre del grau de Traducció) i en un context no catalanòfon, amb predomini del castellà com a llengua materna i vehicular, fet que en condiciona la possible transferència a altres perfils i entorns d'aprenentatge del català com a llengua addicional. Caldria contrastar aquestes evidències amb estudis desenvolupats en altres universitats, nivells competencials i contextos sociolingüístics, especialment en entorns d'immersió o d'ús comunitari de la llengua.

En segon lloc, l'avaluació es va basar principalment en dades qualitatives procedents de l'autopercepció de l'alumnat i de l'observació docent. Encara que aquest enfocament és pertinent en investigacions educatives de caràcter exploratori, seria convenient incorporar instruments quantitius complementaris que permetin mesurar amb més precisió l'evolució lingüística —per exemple, proves diagnòstiques abans i després de la intervenció o rúbriques sistemàtiques d'avaluació de la producció oral i escrita.

En tercer lloc, la naturalesa literària del taller pot representar un repte per a estudiants menys interessats en l'expressió artística o amb trajectòries educatives prèvies marcades per una visió més instrumental del llenguatge. Això fa necessari continuar investigant estratègies de mediació didàctica que assegurin l'accessibilitat i la participació de tot l'alumnat, així com el desenvolupament de materials específics adaptats a diferents ritmes i perfils d'aprenentatge.



De cara al futur, seria pertinent ampliar la durada i la freqüència del taller, explorar la seva aplicació en nivells més avançats i analitzar els efectes a llarg termini, especialment pel que fa a la consolidació de la competència expressiva, la transferència a altres gèneres textuais i la sostenibilitat de la motivació. Igualment, seria d'interès examinar el potencial de formats híbrids i multimodals —incloent-hi eines digitals creatives, performances i projectes col·lectius— per potenciar la vivència literària i la visibilització de la llengua catalana en entorns universitaris internacionals.

En síntesi, malgrat les limitacions pròpies del disseny i l'abast de l'experiència, els resultats obtinguts obren línies de recerca rellevants i confirmen la pertinència de continuar explorant el valor pedagògic de la poesia en l'ensenyament del català com a llengua addicional.

## REFERÈNCIES

- Albuquerque, D. L. i Moore, E. (2024). Foregrounding co-artistry in an aesthetic and plurilingual/ pluriliteracies approach to additional language teaching and learning. *Frontiers in Education*, 8, 1296658. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1296658>
- Bataller-Català, A. (2003). El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica. En V. Martines (Ed.), *Llengua, societat i ensenyament* (Vol. 1, pp. 269-293). Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Birello, M. i Comajóan-Colomé, L. (2024). *Mètodes i enfocaments per ensenyar el català com a llengua addicional*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Cassany, D. (2021). *L'art de fer classe*. Anagrama.
- Coffey, S. (2023). Sparking the imagination: creative language pedagogies. *The Language Learning Journal*, 51(5), 564-578. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2239812>
- Consell d'Europa. (2020). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprendre, ensenyar, avaluar. Volum complementari*. Consell d'Europa.
- Creswell, J. W. i Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Gagné, N. i Casademont, A. J. (2023). The challenges of multilingual English speakers learning Catalan as a third or additional language. *Journal of Catalan Studies*, 1(24), 1-83. <https://revista.anglo-catalan.org/ojs/index.php/jocs/article/view/65>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Ibarra-Rius, N. i Ballester-Roca, J. (2021). De la investigació a la construcció de la identitat lectora del docente: educació poètica y didáctica de la literatura. *El Guiniguada*, (30), 52-62. <https://doi.org/10.20420/ELGUINIGUADA.2021.403>
- Jolibert, J. (2007). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Hachette Éducation. (Trabajo original publicado en 1992).
- Kilag, O. K. T., Dum Dum, J. N., Quezon, J. P., Malto, L. F., Mansueto, D. P., i Delfino, F. A. S. (2023). The pedagogical potential of poems: Integrating poetry in English language teaching. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 1(1), 42-55. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/4>
- Kubokawa, J. M. (2023). *The multilingual poetry task: Innovating L2 writing pedagogy in the secondary classroom*. *Journal of Second Language Writing*, 61, 101039. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101039>

- Miles, M. B., Huberman, A. M. i Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods source-book* (4th ed.). Sage.
- Munita, F. (2023). *Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía*. *La Palabra*, (46), 1–20. <https://doi.org/10.19053/01218530.n46.2023.16505>
- Porter, A., Graham, S., Myles, F. i Holmes, B. (2022). Creativity, challenge and culture in the languages classroom: a response to the Ofsted Curriculum Research Review. *The Language Learning Journal*, 50(2), 208-217. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2046358>
- Richards, J. C. (2020). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 51(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Rodari, G. (1990). *Gramàtica de la fantasia: Introducció a l'art d'inventar històries* (M. Desclot, Trans.). La Galera. (Trabajo original publicado en 1973).
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sobkowiak, P. (2019). *The impact of studying abroad on students' intercultural competence: An interview study*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 681-710. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.6>
- Tomlinson, B. (2019). *Developing materials for language teaching* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

## Capítulo 8

### Integración de creatividad y estrategia en educación superior: una experiencia pedagógica en Publicidad Creativa

---

Marián de la Morena Taboada

*Universidad Camilo José Cela (España)*

**Resumen:** La formación de profesionales en publicidad demanda enfoques pedagógicos que integren la creatividad con la estrategia de comunicación y marketing. Este trabajo presenta la implementación y evaluación de una experiencia educativa desarrollada en el Grado en *Publicidad Creativa*, orientada a explorar la interrelación entre creatividad y estrategia publicitaria, a partir de la aplicación de los modelos de las 4Cs de Kaufman y Beghetto (Mini-c, Little-c, Pro-c, Big-C) y las 4Ps del marketing (Producto, Precio, Plaza, Promoción). Participaron 21 estudiantes organizados en cuatro grupos que diseñaron productos originales y campañas integrales, aplicando ambos modelos de manera secuencial y reflexiva. La experiencia se estructuró en cinco fases: introducción teórica, diseño de producto, generación de ideas, planificación estratégica y desarrollo de campaña. La evaluación combinó rúbricas, memorias reflexivas, presentaciones orales y evaluación entre pares. Los resultados mostraron un progreso sostenido en la comprensión teórica y aplicada de la creatividad, una mayor cohesión entre pensamiento creativo y decisiones estratégicas, y un incremento en competencias colaborativas y éticas. Los hallazgos sugieren que este tipo de experiencias promueve aprendizajes significativos y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos en contextos profesionales reales.

**Palabras clave:** creatividad publicitaria, estrategia de marketing, educación superior, 4Cs, 4Ps

**Abstract:** The training of advertising professionals requires pedagogical approaches that integrate creativity with communication and marketing strategy. This article presents the implementation and evaluation of an educational experience developed in the *Creative Advertising* degree, aimed at exploring the interrelation between creativity and advertising strategy using Kaufman and Beghetto's 4Cs model (Mini-c, Little-c, Pro-c, Big-C) and the 4Ps of marketing (Product, Price, Place, Promotion). Twenty-one students were organized into four groups to design original products and comprehensive campaigns, applying both models sequentially and reflectively. The experience was structured in five phases: theoretical introduction, product design, idea generation, strategic planning, and campaign development. Evaluation combined rubrics, reflective reports, oral presentations, and peer assessment. Results showed sustained progress in theoretical and applied understanding of creativity, greater cohesion between creative thinking and strategic decisions, and enhanced collaborative and ethical competencies. The findings suggest that such experiences foster meaningful learning and prepare students to confront complex challenges in real professional contexts.

**Keywords:** advertising creativity, marketing strategy, higher education, 4Cs, 4Ps

## 1. INTRODUCCIÓN

La creatividad en publicidad es un componente esencial para la innovación de mensajes y la construcción de propuestas que conecten emocionalmente con audiencias diversas y complejas (Beghetto, 2019). Sin embargo, la creatividad aislada de una planificación estratégica tiende a perder efectividad y relevancia en contextos de mercado reales (Kotler & Keller, 2022). En la educación superior, particularmente en programas de Comunicación y Publicidad, se plantea el reto de enseñar la creatividad de manera articulada con los fundamentos del marketing estratégico, de modo que los estudiantes comprendan no solo cómo generar ideas originales, sino también cómo transformarlas en soluciones que respondan a objetivos concretos y a necesidades de público (Baladrón et al., 2024). La literatura académica reciente sobre enseñanza de la creatividad en publicidad destaca la importancia de enfoques pedagógicos que integren conceptos teóricos con experiencias prácticas, reflexivas y colaborativas (Balbuena et al., 2025; Costa Sánchez & López García, 2022). Se reconoce que la creatividad, más que una habilidad individual espontánea, puede conceptualizarse como un proceso sistémico que combina pensamiento divergente y convergente, favorecido por ambientes de aprendizaje activo, donde la interacción con pares y la retroalimentación constante potencian la capacidad de producir ideas valiosas (Hennessey & Amabile, 2018; Runco & Jaeger, 2018). Los modelos de las 4Cs de creatividad —Mini-c, Little-c, Pro-c y Big-C— permiten analizar la creatividad en distintos niveles, desde la creatividad personal e introspectiva hasta la creatividad profesional con reconocimiento social (Kaufman & Beghetto, 2013; Kaufman, 2018). De manera complementaria, las 4Ps del marketing ofrecen una estructura estratégica que guía la toma de decisiones coherentes sobre producto, precio, plaza y promoción, asegurando que la innovación creativa tenga impacto y relevancia en el mercado (Kotler & Keller, 2022).

La presente experiencia se diseñó en el grado en *Publicidad Creativa* con el objetivo de promover una comprensión integrada de la creatividad y la estrategia publicitaria, fomentando competencias que combinan análisis crítico, pensamiento innovador y toma de decisiones estratégicas. Participaron 21 estudiantes organizados en cuatro grupos de trabajo, quienes, a través de una secuencia de actividades progresivas, desarrollaron campañas publicitarias integrales, evaluando cada fase del proceso desde la generación de ideas hasta la planificación estratégica y la presentación final.

Este capítulo describe en detalle el diseño metodológico de la experiencia, los instrumentos de evaluación utilizados, los resultados observados y una discusión que articula dichos resultados con evidencia empírica y teórica reciente, con el fin de aportar una contribución sólida a las prácticas de innovación educativa en publicidad y al debate académico sobre cómo formar profesionales capaces de integrar creatividad y estrategia en contextos complejos de comunicación.

## 2. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Los objetivos de esta innovación educativa se formularon considerando tanto competencias cognitivas como socioemocionales, buscando articular la creatividad con la estrategia publicitaria de manera integral.

Fomentar la comprensión de los distintos niveles de creatividad según las 4Cs (Mini-c, Little-c, Pro-c, Big-C), promoviendo que los estudiantes identifiquen y apliquen de manera consciente

la creatividad personal, colaborativa y profesional en el desarrollo de campañas publicitarias (Kaufman & Beghetto, 2019).

Resultado de aprendizaje: los estudiantes serán capaces de reconocer y categorizar los niveles de creatividad presentes en su proceso creativo y en el de sus compañeros, justificando las decisiones tomadas en cada fase del proyecto.

Integrar decisiones estratégicas de marketing mediante el análisis de las 4Ps, asegurando la coherencia entre la creatividad desarrollada y las decisiones sobre producto, precio, plaza y promoción (Kotler et al., 2020).

Resultado de aprendizaje: los estudiantes podrán diseñar un plan de marketing coherente que vincule la propuesta creativa con objetivos comerciales y necesidades de público, demostrando capacidad de planificación estratégica.

Desarrollar habilidades de trabajo colaborativo y pensamiento crítico, a través de la organización en grupos y la evaluación entre pares, fomentando la interacción, la negociación de ideas y la construcción colectiva del conocimiento (Sawyer, 2021).

Resultado de aprendizaje: los estudiantes demostrarán capacidad de trabajar en equipo de manera efectiva, evaluando y retroalimentando de forma constructiva el trabajo de sus compañeros, así como integrando sugerencias en sus propias propuestas.

Promover la reflexión sobre el impacto social, ético y cultural de las campañas publicitarias, alentando a los estudiantes a considerar las consecuencias de sus propuestas en la sociedad y el entorno cultural (Runco, 2018).

Resultado de aprendizaje: los estudiantes serán capaces de argumentar decisiones creativas y estratégicas con base en criterios éticos y de responsabilidad social, evaluando cómo su trabajo puede generar valor cultural o social.

Evaluar la efectividad de la combinación de modelos de creatividad y marketing en la generación de campañas originales y estratégicamente coherentes, buscando que los estudiantes comprendan la interdependencia entre innovación y planificación.

Resultado de aprendizaje: los estudiantes podrán presentar campañas que integren de manera efectiva pensamiento creativo y estratégico, demostrando comprensión profunda de los conceptos teóricos y su aplicación práctica.

En conjunto, estos objetivos y resultados de aprendizaje permiten establecer un marco pedagógico que conecta la creatividad con la estrategia publicitaria, facilitando que los estudiantes desarrollen competencias transferibles a contextos profesionales reales, al tiempo que fomentan habilidades reflexivas, colaborativas y éticas en el proceso de aprendizaje (Baladrón Pazos et al., 2024; Balbuena Palacios et al., 2025). La definición explícita de resultados de aprendizaje asegura que la evaluación sea coherente con los objetivos, permitiendo medir tanto el dominio conceptual como la capacidad de aplicar la teoría en la práctica.

### 3. MÉTODO

La experiencia se enmarca en un diseño de innovación educativa de carácter cualitativo-descriptivo, con un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP), orientado al desarrollo de competencias creativas, estratégicas y reflexivas en el ámbito de la publicidad. Este enfoque permite situar al estudiante como agente activo del aprendizaje, enfrentándolo a problemas complejos y abiertos similares a los del contexto profesional, favoreciendo la integración entre teoría y práctica (Biggs & Tang, 2011; Thomas, 2000).

El diseño pedagógico se fundamenta en el principio de alineación constructiva, asegurando la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y los instrumentos de evaluación (Biggs & Tang, 2011). De esta manera, los estudiantes participan en secuencias de trabajo que combinan la generación de ideas, la planificación estratégica y la evaluación crítica de resultados, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo. Los modelos teóricos de las 4Cs de la creatividad (Kaufman & Beghetto, 2009) y las 4Ps del marketing (Kotler & Keller, 2022) funcionan como ejes conceptuales que estructuran tanto la experiencia didáctica como los criterios de evaluación, guiando a los estudiantes en la articulación de creatividad y estrategia para desarrollar campañas publicitarias originales y coherentes.

Además, el diseño fomenta la reflexión sobre el impacto social y ético de las propuestas, integrando dimensiones de responsabilidad y pertinencia cultural en cada fase del proyecto. La estructura del ABP permite también la retroalimentación continua entre pares y docentes, estimulando habilidades metacognitivas y colaborativas que son esenciales en la formación profesional de publicistas (Biggs & Tang, 2011; Zimmerman, 2020). Esta configuración asegura que el aprendizaje no se limite a la producción de resultados, sino que promueve la comprensión profunda de los procesos creativos y estratégicos, reforzando la capacidad de los estudiantes para innovar con sentido crítico y social.

### **3.1. Participantes**

La experiencia se desarrolló en el curso de segundo del Grado en Publicidad Creativa. Participaron 21 estudiantes, organizados en cuatro grupos de trabajo, conformados de manera equilibrada para favorecer la diversidad de perfiles y estilos creativos. La participación fue parte de la evaluación continua de la asignatura y se llevó a cabo en un contexto académico regular, sin intervención externa.

### **3.2. Descripción de la experiencia**

La actividad se desarrolló a lo largo de varias sesiones presenciales, organizadas para fomentar un aprendizaje progresivo, activo y reflexivo, y se estructuró en cuatro fases principales, cada una orientada a la articulación entre creatividad y estrategia.

#### **3.2.1. Introducción teórica y contextualización**

En la primera fase, se presentaron los fundamentos de los modelos de las 4Cs de la creatividad y de las 4Ps del marketing, enfatizando su complementariedad y su aplicación al proceso publicitario. Se promovió una reflexión inicial sobre la creatividad como fenómeno progresivo y situado, capaz de evolucionar desde la generación de ideas personales (Mini-c y Little-c) hasta la innovación profesional y socialmente reconocida (Pro-c y Big-C) (Kaufman & Beghetto, 2009). Además, se realizaron actividades breves de análisis de casos publicitarios, para ejemplificar la relación entre creatividad y estrategia y fomentar la participación activa del estudiantado.

#### **3.2.2. Diseño del producto y planificación estratégica**

Cada grupo desarrolló un producto original, definiendo sus características, público objetivo y propuesta de valor. Posteriormente, los estudiantes aplicaron las 4Ps del marketing para estructurar la estrategia, asegurando la coherencia entre la creatividad generada y las decisiones estratégicas sobre producto, precio, plaza y promoción (Kotler & Keller, 2022). Esta fase promovió la



negociación de ideas en equipo y la reflexión sobre la viabilidad práctica y el posicionamiento de mercado, integrando análisis de competencia y segmentación de audiencia.

### **3.2.3. Análisis del proceso creativo**

En esta fase, los estudiantes analizaron su propio proceso creativo, identificando la presencia de distintos tipos de creatividad y reflexionando sobre cómo cada etapa contribuyó a la propuesta final. Se fortalecieron competencias metacognitivas, como la capacidad de autorreflexión y de evaluación de decisiones, así como habilidades analíticas y de resolución de problemas (Balbuena et al., 2023). La documentación de este análisis se realizó a través de informes individuales y grupales, promoviendo la explicitación de aprendizajes y dificultades.

### **3.2.4. Presentación de la campaña publicitaria**

Finalmente, cada grupo diseñó una campaña con aspiración de impacto de tipo Big-C, considerando su relevancia social, cultural y ética. Las campañas fueron presentadas y defendidas ante el grupo-clase, incentivando la argumentación fundamentada, la cohesión discursiva y la capacidad de comunicación estratégica.

## **3.3. Instrumentos de evaluación**

La evaluación se concibió como un proceso formativo y sumativo, orientado a valorar tanto el producto final como el proceso de aprendizaje, asegurando una visión integral del desempeño de los estudiantes y la adquisición de competencias (Biggs & Tang, 2011). Se emplearon los instrumentos que se detallan a continuación.

Rúbrica de evaluación del proyecto grupal, que contempló criterios como: integración de los modelos de las 4Cs y las 4Ps, evaluando la capacidad de articular creatividad y estrategia de manera coherente; originalidad y coherencia de la propuesta creativa, considerando tanto la novedad como la pertinencia de las ideas desarrolladas; consistencia estratégica y adecuación al público objetivo, asegurando que las decisiones de marketing respondieran a necesidades reales y a criterios de eficacia; potencial impacto social, cultural y ético de la campaña, incluyendo la relevancia de los mensajes y su contribución a valores colectivos.

Memoria reflexiva grupal, en la que los estudiantes analizaron detalladamente su proceso creativo, justificaron las decisiones estratégicas adoptadas e identificaron aprendizajes, dificultades y oportunidades de mejora. Este instrumento permitió evaluar competencias metacognitivas, analíticas y de autoevaluación, especialmente relevantes en la enseñanza de la creatividad y la planificación estratégica (Balbuena et al., 2023).

Presentación oral y defensa del proyecto, orientada a valorar la capacidad de argumentación, el uso adecuado del lenguaje conceptual y la coherencia discursiva entre creatividad y estrategia. Esta fase fomentó habilidades de comunicación profesional y la capacidad de sostener decisiones frente a un público crítico.

Evaluación entre pares, utilizada de manera complementaria para recoger evidencias sobre el trabajo colaborativo, la participación activa y la corresponsabilidad en el desarrollo del proyecto, aspectos clave en metodologías de aprendizaje basado en proyectos (Thomas, 2000).

Este diseño metodológico permitió abordar la creatividad publicitaria como un proceso sistémico y reflexivo, favoreciendo aprendizajes significativos, transferibles al ámbito profesional, y promoviendo la capacidad del estudiantado para integrar criterios estratégicos, éticos y sociales

en la toma de decisiones comunicacionales. Además, fomentó la reflexión crítica sobre el impacto cultural y social de la publicidad, reforzando la conciencia de responsabilidad profesional y la sensibilidad hacia valores estéticos y éticos en la práctica creativa.

## **4. RESULTADOS**

Los resultados se organizan en cuatro dimensiones clave: desarrollo de la creatividad, integración de creatividad y estrategia, competencias colaborativas y metacognitivas, y conciencia social y ética.

### **4.1. Desarrollo de la creatividad**

Los análisis de las memorias reflexivas y las campañas finales mostraron un tránsito progresivo desde la creatividad personal y cotidiana (Mini-c y Little-c), hacia formas más complejas y estructuradas (Pro-c y Big-C). En las primeras sesiones, las ideas surgieron de experiencias individuales, intereses personales o motivaciones espontáneas. A medida que avanzó el proyecto, los estudiantes demostraron mayor capacidad para relacionar esas ideas con contextos sociales, culturales y comunicacionales más amplios, generando conceptos creativos con significación y aplicabilidad. Este proceso evidenció la importancia de la secuenciación pedagógica, la retroalimentación continua y la reflexión metacognitiva para consolidar la creatividad como competencia profesional. Dichos hallazgos son consistentes con lo descrito por Kaufman y Beghetto (2013) sobre la progresión de la creatividad, así como con investigaciones recientes que destacan que experiencias educativas estructuradas, colaborativas y reflexivas favorecen el desarrollo de niveles más altos de pensamiento creativo y la capacidad de generar soluciones innovadoras y socialmente relevantes (Puccio et al., 2021).

### **4.2. Integración de creatividad y estrategia**

La integración de las 4Ps permitió que los conceptos creativos se tradujeran en estrategias de marketing coherentes. Los grupos que lograron relaciones más claras entre el mensaje creativo y las decisiones de producto, precio, distribución y promoción obtuvieron mejores evaluaciones en la rúbrica. Por ejemplo, en dos de los proyectos, las propuestas creativas no solo fueron originales desde un punto de vista estético, sino que también reflejaron decisiones estratégicas claras sobre segmentación y posicionamiento.

Este enfoque es consistente con la literatura que propone que la creatividad publicitaria debe estar anclada en análisis de mercado y en decisiones estratégicas para ser efectiva (Huang & Rust, 2021; Smith & Yang, 2020).

### **4.3. Competencias colaborativas**

Las actividades grupales promovieron el desarrollo de habilidades de negociación, distribución de tareas, resolución de conflictos y comunicación interpersonal. Las evaluaciones entre pares y las memorias recopiladas reflejaron que la mayoría de los estudiantes pudo identificar fortalezas y áreas de mejora en el trabajo conjunto.

Las reflexiones individuales demostraron que los estudiantes se volvieron más conscientes de sus procesos de aprendizaje, identificando estrategias personales que favorecieron el desarrollo creativo y estratégico, lo que coincide con investigaciones sobre metacognición en entornos de ABP (Loibl & Rummel, 2021; Zimmerman, 2020).

El trabajo en equipos propios del Aprendizaje Basado en Proyectos favoreció el desarrollo progresivo de competencias colaborativas clave para el ámbito profesional de la comunicación y el marketing. A lo largo de la experiencia, los estudiantes evidenciaron una mejora en la capacidad para coordinarse, negociar ideas, distribuir responsabilidades y tomar decisiones consensuadas, especialmente en las fases de definición del concepto creativo y de traducción estratégica de este en acciones concretas.

Las evaluaciones entre pares y las memorias reflexivas mostraron además que los estudiantes no solo reconocieron el valor del trabajo colectivo para enriquecer las propuestas creativas, sino que también identificaron desafíos vinculados a la gestión del tiempo, la resolución de conflictos y la integración de perspectivas diversas. Este proceso contribuyó a una comprensión más realista del trabajo creativo como una práctica social y relacional, en la que la creatividad emerge del intercambio, la escucha activa y la construcción conjunta de significado.

4.4. Conciencia social y ética

Un hallazgo destacable fue la incorporación de criterios de responsabilidad social y ética en las campañas desarrolladas. La mayoría de los grupos integró mensajes que no solo buscaban impacto comercial, sino que también abordaban temas de inclusión, belleza y valores culturales. Esto sugiere que los estudiantes internalizaron la idea de que la creatividad publicitaria posee una dimensión que trasciende el mercado y se conecta con la sociedad y la cultura (López et al., 2024).

Además, al reflexionar sobre los contenidos de sus campañas, se evidenció una conciencia que remite a los valores tradicionales de la cultura occidental: la **verdad**, como compromiso con la autenticidad y la honestidad en la comunicación; la **belleza**, entendida como la capacidad de generar experiencias estéticamente significativas y emocionalmente resonantes para la audiencia; y la **bondad**, vinculada a la intención ética de contribuir positivamente al bienestar social y cultural (Nussbaum, 2019). Los estudiantes comenzaron a considerar que cada mensaje publicitario no solo transmite información o busca persuadir, sino que también puede reflejar ideales universales que inspiran respeto, inclusión y reflexión ética.

Esta aproximación evidencia que la educación publicitaria, cuando integra la creatividad con la estrategia y la reflexión ética, no solo desarrolla competencias técnicas y estratégicas, sino también una sensibilidad crítica que conecta la práctica profesional con principios universales de valor social. De esta manera, la enseñanza de la creatividad publicitaria se amplía más allá de la eficiencia comercial, posicionándola como un instrumento capaz de generar impacto cultural, social y ético en la comunidad (Costa Sánchez & López García, 2022; López et al., 2024).

Tabla 1. Evaluación general de la experiencia por dimensiones.

| Dimensión                     | Puntuación promedio | Observaciones clave                                      |
|-------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------|
| Creatividad (4Cs)             | 8,7                 | Progresión de Mini-c/Little-c hacia Pro-c/Big-C          |
| Integración estratégica (4Ps) | 8,5                 | Coherencia entre creatividad y planificación estratégica |
| Competencias colaborativas    | 9,0                 | Trabajo en equipo y negociación eficaz                   |
| Conciencia social y ética     | 8,3                 | Inclusión de valores sociales y culturales               |

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados sugieren que la integración de los modelos teóricos de creatividad y estrategia a través de ABP favorece aprendizajes significativos y prepara a los estudiantes para enfrentar retos complejos en contextos futuros (Kokotsaki et al., 2016; Travassos Rosário & Carmo Dias, 2024). La progresión observada en creatividad demuestra que las experiencias estructuradas permiten cultivar formas más avanzadas de pensamiento creativo, desde la generación de ideas personales e introspectivas hasta propuestas con potencial de impacto social y profesional (Beghetto, 2019). Esto evidencia que el aprendizaje no se limita a la creatividad espontánea, sino que puede sistematizarse mediante entornos de aprendizaje activos y secuenciados que promuevan tanto el pensamiento divergente como convergente.

La integración estratégica confirmó que la creatividad, por sí sola, no garantiza impacto efectivo sin una orientación clara hacia objetivos de mercado y decisiones bien fundamentadas (Kotler & Keller, 2022). Los estudiantes mostraron una mayor conciencia sobre la importancia de la coherencia entre la propuesta creativa y la estrategia de marketing, reforzando la necesidad de enfoques pedagógicos que vinculen teoría y práctica.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2019), esta formación también permite cultivar las virtudes de **verdad, belleza y bondad**, entendidas como la capacidad de reconocer la verdad en la información, generar propuestas estéticamente significativas y actuar con responsabilidad ética hacia la sociedad. La inclusión de criterios sociales y éticos en las campañas no solo fomenta la pertinencia cultural, sino que también desarrolla en los estudiantes una sensibilidad crítica que integra creatividad, estrategia y compromiso moral (Costa Sánchez & López García, 2022).

En conjunto, estos hallazgos sugieren que experiencias pedagógicas que articulen creatividad, estrategia y reflexión ética, con énfasis en los valores de verdad, belleza y bondad, son fundamentales para formar publicistas capaces de enfrentar los desafíos de un mercado dinámico, socialmente consciente y culturalmente responsable. Además, refuerzan la noción de que la enseñanza de la creatividad publicitaria debe trascender la generación de ideas originales para convertirse en un ejercicio de impacto profesional, social y estético, promoviendo aprendizajes transferibles y significativos.

## 6. CONCLUSIONES

La experiencia educativa implementada en el grado en Publicidad Creativa evidencia que la integración de los modelos de creatividad (4Cs) y de estrategia de marketing (4Ps) constituye un enfoque pedagógico altamente eficaz para fomentar aprendizajes significativos y desarrollar competencias transferibles en estudiantes de comunicación y publicidad (Kaufman & Beghetto, 2019; Kotler & Keller, 2022). La combinación de creatividad estructurada y planificación estratégica permite que los estudiantes no solo generen ideas originales, sino que también las transformen en soluciones coherentes y pertinentes a objetivos comerciales, culturales y sociales, consolidando un aprendizaje que trasciende la teoría y se aproxima al ejercicio profesional.

Se observó que la implementación de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), favorece la progresión desde la creatividad personal e introspectiva (Mini-c y Little-c) hacia propuestas con potencial de innovación profesional y social (Pro-c

y Big-C), demostrando la relevancia de la secuenciación de actividades, la retroalimentación continua y la reflexión metacognitiva para la consolidación del pensamiento creativo y estratégico (Beghetto, 2019; Travassos Rosário & Carmo Dias, 2024). Este proceso permitió que los estudiantes comprendieran cómo sus decisiones creativas se articulan con objetivos estratégicos, fortaleciendo la capacidad de análisis y la toma de decisiones informadas. Asimismo, se evidenció que la práctica reflexiva acerca de las propias ideas potencia la autoevaluación crítica, el pensamiento divergente y la capacidad de generar soluciones innovadoras con aplicabilidad real.

De manera complementaria, la experiencia contribuyó al desarrollo de habilidades colaborativas y comunicativas, esenciales para el trabajo en equipo en contextos profesionales complejos, así como de competencias metacognitivas y reflexivas que facilitan la evaluación crítica de procesos y resultados (Biggs & Tang, 2022; Zimmerman, 2020). En este sentido, los estudiantes internalizaron la importancia de la corresponsabilidad, la escucha activa y la negociación de ideas, evidenciando un aprendizaje centrado no solo en la eficacia del producto final, sino también en la calidad del proceso colectivo de creación.

Un aspecto innovador y relevante de la experiencia fue la incorporación de criterios de responsabilidad social y ética en el diseño de las campañas, alineándose con los principios de verdad, belleza y bondad presentes en la tradición greco-romana y retomados por Nussbaum (2019). La verdad se reflejó en la precisión, transparencia y fundamentación de las decisiones estratégicas y creativas; la belleza se manifestó en la búsqueda de propuestas estéticamente atractivas y culturalmente significativas; y la bondad se tradujo en la consideración del impacto social y ético de las campañas, promoviendo mensajes responsables y con valor social. Esta integración permitió que los estudiantes comprendieran que la creatividad publicitaria no puede limitarse al atractivo comercial, sino que debe dialogar con la sociedad y contribuir al bienestar colectivo, estableciendo un vínculo entre innovación, estética y ética.

En conclusión, la articulación entre creatividad, estrategia y valores éticos y estéticos no solo potencia la capacidad de innovación de los estudiantes, sino que también contribuye a su formación integral como profesionales capaces de enfrentar retos reales con pensamiento crítico, sensibilidad social y creatividad aplicada. Experiencias pedagógicas de este tipo representan un modelo replicable de innovación educativa en publicidad, que vincula teoría y práctica, promueve la conciencia social y cultural, y genera competencias profesionales orientadas a la producción de campañas publicitarias originales, responsables y con impacto positivo. En suma, esta experiencia evidencia que la enseñanza de la creatividad publicitaria, cuando se integra con estrategia y reflexión ética, puede formar publicistas capaces de crear contenido innovador, socialmente relevante y estéticamente valioso, consolidando aprendizajes significativos transferibles al contexto profesional.

## **AGRADECIMIENTOS**

Se agradece la participación de los estudiantes de segundo curso del grado en Publicidad Creativa de la Universidad Camilo José Cela, así como a la dirección del grado su apoyo constante a la innovación docente.



## REFERENCIAS

- Baladrón-Pazos, A. J., Manchado-Pérez, B., & Correyero-Ruiz, B. (2024). La enseñanza de la creatividad publicitaria en la universidad española. *Cuadernos. Info*, (59), 205–226. <https://doi.org/10.7764/cdi.59.75099>
- Balbuena Palacios, L., Longhi, L., & Alegre, I. (2025). La evaluación de la creatividad publicitaria desde la perspectiva docente: metodología, objetivos y retos. *Questiones Publicitarias*, 8(35), 37–48. <https://doi.org/10.5565/rev/qp.409>
- Beghetto, R. A. (2019). *Uncertainty: A guide to creative living*. Oxford University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). Open University Press.
- Costa-Sánchez, C., & López-García, X. (2022). La enseñanza de la creatividad publicitaria en los estudios universitarios de comunicación: presencia, enfoques y retos. *Cuadernos. Info*, (53), 95–113. <https://doi.org/10.7764/cdi.53.75099>
- Huang, M.-H., & Rust, R. T. (2021). A strategic framework for how AI will transform marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 49, 24–42. <https://doi.org/10.1007/s11747-020-00749-9>
- Kaufman, J. C. (2018). *Finding meaning with creativity in the past, present, and future*. Oxford University Press.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kember, D. (2020). *Understanding and teaching the most challenging students*. Routledge.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2022). *Marketing management* (16th ed.). Pearson Education.
- López, U. H., Vázquez-Vílchez, M., & Salmerón-Vílchez, P. (2024). Creativity as a driver of meaningful learning in marketing education. *Education Sciences*, 14(8), 824. <https://doi.org/10.3390/educsci14080824>
- Nussbaum, M. C. (2019). *The cosmopolitan tradition: A noble but flawed ideal*. The Belknap Press of Harvard University Press
- Puccio, G. J., Murdock, M. C., & Cosgriff, M. (2021). Creative climate: A framework for teaching and learning creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100810. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100810>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2018). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 29(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1336493>
- Smith, R. E., & Yang, X. (2020). Toward a general theory of creativity in marketing. *Journal of Marketing Research*, 57(3), 327–343. <https://doi.org/10.1177/0022243719884511>
- Travassos Rosário, A., & Carmo Dias, J. (2024). Implementing problem-based learning in marketing education: A systematic review and analysis. *Education Sciences*, 14(11), 1139. <https://doi.org/10.3390/educsci14111139>
- Zimmerman, B. J. (2020). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>



## Capítulo 9

# Diseño de un modelo observacional interdisciplinar para el estudio del juego, el movimiento y el aprendizaje en Educación Infantil

---

Gabriel Díaz Cobos

*Universidad de Barcelona (España)*

**Resumen:** Este capítulo presenta la fundamentación y el desarrollo conceptual de un proyecto de investigación en fase de diseño, impulsado por la Universidad de Barcelona, orientado a construir un modelo observacional riguroso para estudiar, en contextos escolares reales, la relación entre el movimiento libre, el juego relacional y el aprendizaje en niños y niñas de cuatro y cinco años. Frente a una tradición investigadora centrada principalmente en la cantidad o intensidad de actividad física, se propone un enfoque pedagógico y ecológico que atiende a la calidad de la experiencia motriz, al papel del entorno (espacios, materiales, tiempos) y a la dimensión relacional y emocional del juego. El proyecto integra aportaciones actuales de didáctica de la motricidad, enfoques de cognición corporeizada y metodología observacional aplicada, y plantea un itinerario de trabajo que combina una revisión exploratoria de alcance para identificar instrumentos y dimensiones relevantes, la elaboración de un prototipo de instrumento de observación, y un proceso de validación mediante juicio experto y análisis de fiabilidad interobservador. Se argumenta su valor científico y formativo, por su potencial de transferencia a la mejora de entornos de aprendizaje y a la formación universitaria basada en la observación sistemática en el Prácticum.

**Palabras clave:** educación infantil, juego libre, metodología observacional, motricidad, aprendizaje

**Abstract:** This chapter presents the theoretical grounding and conceptual development of a research project currently in its design phase, led by the University of Barcelona, aimed at building a rigorous observational model to examine, in authentic school contexts, how free movement and relational play relate to learning in four and five year old children. In contrast to research traditions mainly focused on the amount or intensity of physical activity, the proposed ecological and pedagogical approach emphasizes the quality of motor experiences, the role of the environment (space, materials, time), and the relational and emotional dimensions of play. The project integrates recent contributions from movement didactics, embodied cognition perspectives, and applied observational methodology. It outlines a work pathway combining a scoping review to identify relevant dimensions and existing tools, the development of an observation instrument prototype, and a validation process through expert judgement and inter rater reliability analyses. The chapter argues for its scientific and educational value, given its transfer potential for improving learning environments and for strengthening university teacher education through systematic observation during the practicum.

**Keywords:** early childhood education, free play, observational methodology, motor behaviour, learning

## 1. INTRODUCCIÓN

En Educación Infantil, la relación entre movimiento, juego y aprendizaje suele aceptarse como un principio pedagógico, pero no siempre se traduce en modelos de análisis suficientemente finos para comprender qué está ocurriendo en la práctica cotidiana. En demasiadas ocasiones, el debate se reduce a cuánto se mueven los niños, a cuánta actividad física acumulan o a qué intensidad alcanzan durante la jornada, mientras quedan en segundo plano cuestiones decisivas para el conocimiento educativo: qué tipos de acciones corporales emergen cuando el juego es libre; qué papel desempeñan los materiales y el espacio en la diversidad y continuidad de esas acciones; cómo se configuran las interacciones sociales, las micro negociaciones, los conflictos y las reparaciones; y, en conjunto, de qué manera esta ecología de la actividad motriz y relacional contribuye al bienestar y a formas genuinas de aprendizaje infantil.

La literatura en salud pública y educación ha consolidado, con notable claridad, que el movimiento es relevante en edades tempranas, también por razones de salud, y que las guías internacionales recomiendan actividad física diaria y limitación del sedentarismo desde la primera infancia (World Health Organization, 2019). Sin embargo, cuando el objetivo es comprender el aprendizaje, el foco estrictamente cuantitativo suele ser insuficiente. El problema no es medir la cantidad, sino considerar que, por sí sola, explique procesos educativos complejos. Un mismo “minuto activo” puede corresponder a una carrera repetitiva sin exploración, a un juego de persecución con alta carga social y autorregulación, o a una secuencia de equilibrio y manipulación que integra control postural, percepción, toma de decisiones y comunicación. Si no se observa la calidad y la estructura del comportamiento, el conocimiento que se produce es limitado y, en la práctica, poco transferible al diseño de entornos.

El punto de partida de este capítulo es, precisamente, una necesidad profesional y científica: proponer un modelo observacional que permita estudiar el movimiento libre y el juego relacional en condiciones ecológicas, describiendo la experiencia motriz en tres planos integrados, el plano motor, el plano contextual y el plano relacional y emocional. La propuesta se enmarca en una investigación en fase de diseño, aún sin resultados empíricos propios, cuyo propósito inmediato es construir y validar un instrumento de observación educativa que haga posible, en una fase posterior, un pilotaje sistemático en escuelas y, más adelante, un despliegue interinstitucional e interuniversitario.

Este enfoque se alinea con planteamientos actuales que conciben la cognición como un proceso inseparable del cuerpo y del entorno. Las perspectivas de cognición corporeizada subrayan que el pensamiento se apoya en la percepción y la acción, y que la interacción con el medio no es un simple contexto, sino parte constitutiva de la actividad cognitiva (Nathan, 2021; Oxford Research Encyclopedia of Psychology, 2025). En el terreno educativo, el interés no reside en sostener una equivalencia simplista entre moverse y aprender, sino en identificar condiciones, patrones y mediadores. Es aquí donde el juego adquiere un valor especial. La evidencia y los consensos profesionales sitúan el juego como oportunidad privilegiada para el desarrollo socioemocional, cognitivo y

lingüístico, particularmente cuando se sostiene en relaciones seguras y en una participación activa del niño (Yogman et al., 2018). Esta afirmación requiere ser operacionalizada en instrumentos que permitan observar y describir la experiencia infantil sin traicionar su naturaleza.

Desde el campo pedagógico europeo, la tradición del movimiento libre, vinculada a la experiencia pikleriana y a otros modelos centrados en la autonomía y la calidad de la interacción adulta, ha insistido en dos ideas con enorme relevancia para una investigación educativa rigurosa: el valor de la actividad autónoma como fuente de conocimiento, y la observación como herramienta profesional para comprender y acompañar el desarrollo sin imponer un guion externo al juego (Godall, 2016; Mózes, 2016). Estas aportaciones, aun cuando proceden de marcos históricos distintos, dialogan con una preocupación contemporánea: cómo construir instrumentos que, sin convertir el juego en tarea dirigida, permitan registrar dimensiones significativas para el aprendizaje y para la mejora de la práctica.

Finalmente, este capítulo se ubica en una estrategia de transferencia y formación: el modelo observacional pretende ser útil para la comunidad educativa y, en particular, para la formación universitaria en el Prácticum, donde la observación sistemática puede convertirse en un eje de profesionalización. La metodología observacional, cuando se aplica con rigor, permite registrar conductas espontáneas en contextos naturales y transformar esos registros en información analizable, combinando vertientes cualitativas y cuantitativas de forma coherente (Anguera et al., 2018). Esta posibilidad es clave para un proyecto que aspira a generar conocimiento científicamente sólido, pero también pedagógicamente aplicable.

## **2. DESARROLLO DEL TEMA**

### **2.1. Movimiento libre, juego relacional y aprendizaje, una lectura científica y pedagógica**

El juego libre en Educación Infantil no es un “tiempo sin enseñanza”, sino un campo de actividad donde se organizan experiencias que integran acción, emoción y relación. La cuestión central, para un modelo observacional, es delimitar qué se entiende por juego libre y qué lo diferencia de la actividad dirigida. En este capítulo, se adopta una definición funcional: juego libre es aquel en el que el niño inicia, sostiene, transforma o abandona la actividad en función de sus intereses y de las contingencias del entorno, sin un objetivo didáctico impuesto de manera directa. Esto no implica ausencia de adulto. Implica un rol adulto que prioriza la seguridad, la disponibilidad relacional, la preparación del ambiente y la lectura pedagógica, sin colonizar la iniciativa infantil.

Desde una perspectiva de desarrollo, el movimiento es el medio primario de relación con el entorno y con los otros en edades tempranas. Una parte sustantiva del conocimiento infantil emerge como exploración activa, donde la percepción guía la acción y la acción reconfigura lo percibido. Las perspectivas de cognición corporeizada ofrecen un marco contemporáneo para comprender por qué, en estas edades, resulta artificial separar “lo motor” de “lo cognitivo”. Aprender no es únicamente procesar información verbal, es construir regularidades mediante la interacción con objetos, espacios y personas. Este marco, sin embargo, exige cautela: el interés no es etiquetar cualquier actividad motriz como cognitiva, sino identificar qué aspectos de la experiencia corporal se asocian a formas observables de aprendizaje, por ejemplo, persistencia ante un reto, ajuste progresivo del control postural, planificación espontánea de acciones, exploración de soluciones alternativas o coordinación con pares.

En este punto, conviene distinguir entre aprendizaje como resultado medible y aprendizaje como proceso observable. Dado que el proyecto se encuentra en fase de diseño, este capítulo se concentra en el aprendizaje como proceso, es decir, en indicadores que pueden observarse durante el juego y que, en literatura educativa, suelen vincularse a participación profunda, implicación, regulación emocional y construcción de significado. Instrumentos como las escalas de bienestar e implicación de la tradición de Leuven, aun con adaptaciones de uso, han contribuido a operacionalizar dos indicadores especialmente valiosos para Educación Infantil: el bienestar, entendido como sentirse a gusto y seguro, y la implicación, entendida como concentración, energía mental y participación profunda en la actividad (Laevers et al., 2005). La importancia de estos constructos no es ornamental. Sin bienestar, la exploración se empobrece; sin implicación, el juego se vuelve superficial y la oportunidad de aprendizaje se reduce.

El componente relacional es igualmente central. El juego en estas edades está atravesado por acuerdos tácitos, negociaciones explícitas, imitaciones, turnos, disputas por objetos y reparaciones de conflicto. Todo ello se expresa corporalmente, a través de gestos, distancias, orientaciones y ritmos compartidos. La observación debe, por tanto, capturar no solo “qué hace el niño”, sino “con quién lo hace”, “cómo se coordina” y “qué ocurre cuando aparece la tensión”. Esta lectura es coherente con una visión del juego como promotor de competencias socioemocionales y de autorregulación en un sentido amplio, sin reducirlo a etiquetas psicológicas demasiado específicas para el contexto. En este marco, la autorregulación se entiende como ajuste conductual y emocional en función de demandas internas y externas, visible en esperas, tolerancia a la frustración, cambios de estrategia y capacidad de reintegrarse al juego tras una interrupción, una definición compatible con una mirada pedagógica.

La tradición del movimiento libre, en diálogo con la pedagogía pikleriana, introduce un matiz metodológico fundamental: observar no es controlar, es comprender. Godall (2016) y Mózes (2016) han señalado el valor de la observación como puente entre práctica e investigación, y han advertido que la presencia del observador modifica la situación. En un proyecto como el que se propone, esta advertencia se traduce en decisiones concretas: formar observadores para minimizar la intrusión, establecer protocolos de presencia, usar descriptores claros y evitar inferencias que no puedan sustentarse en conductas observables.

En paralelo, el debate actual sobre aprendizaje basado en la actividad y experiencias corporeizadas ha ganado terreno. En contextos escolares, el aprendizaje corporeizado se ha planteado como estrategia didáctica para integrar contenido curricular con acción, con resultados prometedores en determinadas áreas y edades, aunque con heterogeneidad en diseños y medidas (Liu et al., 2025). El proyecto aquí descrito no pretende evaluar un programa de aprendizaje corporeizado en el aula, sino comprender el juego libre como espacio natural de experiencias corporeizadas. Esta distinción es importante para evitar un desplazamiento del objeto: no se trata de dirigir el juego para “producir aprendizaje”, se trata de observar qué aprendizaje emerge cuando el ambiente está bien diseñado y el adulto sostiene un rol no directivo.

Por último, el entorno físico y material es un mediador decisivo. La evidencia reciente sobre ambientes exteriores en Educación Infantil sugiere asociaciones entre características del espacio, actividad física, interacción social y competencia motriz, además de señalar la diversidad de métodos usados para capturar comportamiento en contexto (Taylor et al., 2024). De manera complementaria, las revisiones sobre juego en naturaleza han descrito beneficios potenciales sobre múl-

tiples dimensiones del desarrollo, con variabilidad según enfoque y calidad de implementación (Prins et al., 2022). Para un modelo observacional, estas aportaciones se traducen en la necesidad de describir, con precisión, el ambiente, no como telón de fondo, sino como parte del fenómeno.

## **2.2. Observación educativa en contextos naturales: principios, decisiones y exigencias de calidad**

La metodología observacional ofrece un camino especialmente pertinente para estudiar el juego libre, porque permite registrar la conducta tal como ocurre, sin reconfigurar el contexto en un laboratorio ni imponer condiciones experimentales que distorsionen la espontaneidad. Ahora bien, que sea “natural” no significa que sea “simple”. Para que la observación sea científicamente defendible, debe apoyarse en decisiones explícitas de diseño, en definiciones operativas, en criterios de registro y en procedimientos de análisis que garanticen fiabilidad y transparencia.

Anguera et al. (2018) han sintetizado pautas para elaborar investigaciones con metodología observacional, subrayando que se trata de un enfoque que integra componentes cualitativos y cuantitativos y que exige una planificación cuidadosa del diseño observacional, de la construcción del instrumento y de la formación de observadores. Este marco es especialmente útil en Educación Infantil, donde la conducta es rápida, multimodal y altamente dependiente del contexto.

En el ámbito específico de la actividad física y el juego en Educación Infantil, existen sistemas de observación consolidados que han servido para describir contextos, tipos de actividad y, en algunos casos, interacción social. Un referente clásico es el sistema OSRAC P, diseñado para registrar actividad física y contexto en preescolar, ampliamente usado en investigación de actividad física en centros educativos (Brown et al., 2006). Otro sistema, SOCARP, se ha empleado para observar actividad y relaciones durante el juego, con un énfasis en dinámicas de recreo y participación (Ridgers et al., 2010). Estos sistemas, aunque valiosos, responden a preguntas diferentes a las de este proyecto. Su foco suele orientarse a actividad, contextos y, parcialmente, interacción, pero no necesariamente a una lectura pedagógica integrada que conecte diversidad motriz, ecología del entorno y dimensión relacional y emocional en juego libre. Por ello, el proyecto no propone “usar” un instrumento existente como solución final, sino tomar estos instrumentos como base comparativa para identificar dimensiones y decisiones técnicas.

Este tipo de trabajo se beneficia de estrategias de revisión exploratoria de alcance. Las directrices PRISMA ScR, formuladas para revisiones de alcance, ofrecen un marco para mapear la literatura cuando el campo es amplio, heterogéneo o cuando el objetivo es identificar conceptos, instrumentos y lagunas más que estimar efectos con precisión (Tricco et al., 2018). En el proyecto, esta revisión no se plantea como una revisión sistemática clásica orientada a sintetizar resultados de intervención, sino como un paso metodológico para fundamentar, con evidencia, la selección de dimensiones observables y de procedimientos de validación.

La construcción de un instrumento observacional para juego libre en Educación Infantil requiere, además, una posición clara sobre el equilibrio entre amplitud y viabilidad. Un instrumento demasiado detallado se vuelve impracticable en la escuela, y un instrumento demasiado general pierde sensibilidad. La solución no es una lista extensa de ítems, sino una arquitectura coherente que permita leer el fenómeno en capas, sosteniendo definiciones operativas y reglas de codificación. En este capítulo se propone una estructura de tres dimensiones integradas.

La dimensión motriz incluye, de forma básica, locomoción, equilibrio, manipulación y transiciones posturales. Esta elección busca captar el núcleo de la conducta motriz observable sin



convertir la observación en una batería de test. Es importante aclarar que el proyecto no pretende sustituir instrumentos estandarizados de evaluación motriz. Pruebas como TGMD 3 (Ulrich, 2019) o la MABC 2 (Henderson et al., 2007) son pertinentes para evaluar competencia motriz bajo condiciones estructuradas, pero el propósito aquí es complementar esa mirada con una observación ecológica en juego libre. Aun así, estas pruebas informan sobre categorías de habilidades y sobre criterios de desempeño que pueden inspirar definiciones observacionales, siempre evitando trasladar mecánicamente una lógica de test al contexto del juego.

La dimensión contextual se centra en describir espacio, materiales, organización del tiempo y accesibilidad. El objetivo no es hacer una auditoría del centro, sino registrar condiciones concretas de la situación de juego: si el espacio permite continuidad de la acción, si hay materiales abiertos que facilitan transformación simbólica, si existen zonas de riesgo controlado que invitan a retos de equilibrio, si la organización temporal ofrece suficientes minutos de juego sostenido, y qué presencia adulta hay en términos de directividad. Las revisiones recientes sobre ambientes exteriores en Educación Infantil proporcionan argumentos para esta dimensión, al documentar qué características del entorno se asocian con variaciones en actividad, interacción social y competencia motriz, además de mostrar la diversidad de métodos para capturar comportamiento en contexto (Taylor et al., 2024). Asimismo, la literatura sobre juego en naturaleza subraya que no es “estar fuera” lo que importa, sino la calidad y diversidad del ambiente y de las oportunidades de exploración (Prins et al., 2022).

La dimensión relacional y emocional integra cooperación, negociación, ayuda, conflicto, bienestar e implicación. Aquí, la elección de indicadores debe ser especialmente cuidadosa para no caer en inferencias excesivas. Las escalas de bienestar e implicación ofrecen un lenguaje observacional útil, porque operan como indicadores globales de calidad de experiencia, sin pretender diagnosticar procesos internos (Laevers et al., 2005). Complementariamente, los consensos pediátricos y educativos sobre el valor del juego señalan su papel en habilidades socioemocionales y autorregulación, lo que justifica observar comportamientos que indiquen ajuste, reparación y participación social (Yogman et al., 2018). En coherencia con la tradición pikleriana, se incorpora además la idea de que la observación requiere describir la situación con precisión, registrar sin etiquetar y aprender a leer la intencionalidad en términos de conducta, no de suposiciones (Godall, 2016; Mózes, 2016).

Un elemento clave del proyecto es su carácter interdisciplinar y su estrategia de validación. Se plantea un proceso de diseño compartido entre perfiles complementarios: profesorado universitario especializado en motricidad e infancia, profesorado universitario en desarrollo cognitivo, profesionales sanitarios del ámbito del desarrollo infantil, y maestras de Educación Infantil con conocimiento situado del juego cotidiano. Esta composición no es decorativa. La validez de contenido de un instrumento observacional mejora cuando los ítems y dimensiones se someten a un juicio experto plural, donde se contrastan interpretaciones pedagógicas, criterios de desarrollo y exigencias de aplicabilidad. Además, la fiabilidad interobservador debe considerarse un requisito mínimo, porque un instrumento que no produce acuerdos razonables entre observadores no permite generar conocimiento sólido ni formar estudiantes con criterios compartidos.

### **2.3. Propuesta de modelo observacional y hoja de ruta del proyecto**

El proyecto que sustenta este capítulo se concibe como un itinerario de construcción. Su objetivo inmediato es diseñar y validar un instrumento de observación educativa para el juego libre en



niños y niñas de cuatro y cinco años, y su objetivo estratégico es disponer de una herramienta robusta para un pilotaje y, posteriormente, para una investigación competitiva de mayor alcance.

La propuesta se apoya en un diseño ecológico, descriptivo y de enfoque observacional. Esto significa que el registro se realizará en situaciones habituales de juego libre en escuela, evitando intervenir para modificar la conducta. La intervención, si se entiende como transformación del entorno, se situaría en fases posteriores del programa, cuando, a partir de datos, se diseñen recomendaciones o cambios. En la fase actual, el énfasis está en la observación, en la construcción del instrumento y en su validación.

La primera fase prevista es una revisión exploratoria de alcance, guiada por PRISMA ScR, para identificar instrumentos y dimensiones que la literatura ha empleado para observar actividad, juego, interacción y entornos en Educación Infantil (Tricco et al., 2018). Este paso permite fundamentar decisiones, evitar duplicidades y justificar por qué se propone un instrumento nuevo, no como capricho, sino como respuesta a un vacío específico, la ausencia de herramientas integradas que capten simultáneamente comportamiento motriz, ecología del entorno y dimensión relacional y emocional del juego libre.

La segunda fase es el diseño del prototipo del instrumento, con una arquitectura de tres dimensiones. En la dimensión motriz, se prevé un sistema de categorías que permita diferenciar grandes familias de acción, por ejemplo, locomoción, equilibrio, manipulación, transiciones, y que registre tanto la presencia como la diversidad y, cuando sea viable, la duración o frecuencia relativa. En la dimensión contextual, se registrarán variables situacionales que modulan la conducta, por ejemplo, tipo de espacio, accesibilidad de materiales, existencia de elementos abiertos, presencia de naturaleza, organización temporal del juego y rol adulto predominante. En la dimensión relacional y emocional, se incorporarán indicadores de bienestar e implicación y un conjunto de categorías de interacción, incluyendo cooperación, negociación y conflicto, con criterios claros para evitar interpretaciones subjetivas. La referencia a la tradición de Leuven se incorpora como base para operacionalizar bienestar e implicación (Laevers et al., 2005).

La tercera fase se concibe como pilotaje. En coherencia con el resumen ya presentado, se prevé implementarlo con participación de escuelas de Educación Infantil y con estudiantes del Grado de Educación Infantil en el marco del Prácticum, quienes actuarían como observadores formados. Este componente formativo es una de las fortalezas del proyecto: permite que la observación sistemática sea un eje de mentoría universitaria, y que la construcción de conocimiento se sitúe en la frontera universidad escuela. El diseño formativo, no desarrollado aquí en detalle, incluirá una cápsula inicial de formación, sesiones de observación en tres momentos del curso y encuentros de seguimiento para calibrar criterios, registrar dificultades y mejorar el instrumento.

Respecto a la validación, se prevé un doble procedimiento. Por un lado, un juicio experto orientado a validez de contenido, donde expertos de perfiles complementarios valoren pertinencia, claridad y relevancia de ítems y categorías. Por otro lado, análisis de fiabilidad interobservador a partir de registros paralelos en situaciones equivalentes, con formación y calibración previa, en línea con exigencias básicas de metodología observacional (Anguera et al., 2018). A esto se suma un criterio de utilidad pedagógica, recogiendo la valoración de docentes participantes sobre la aplicabilidad del instrumento para comprender el juego y mejorar el entorno. Este criterio es crucial si el instrumento pretende transferirse a práctica educativa, no solo a publicación académica.

El proyecto incorpora, además, una hipótesis de trabajo, formulada de manera prudente y prospectiva, compatible con la ausencia de resultados propios. Se espera que entornos con materiales abiertos, espacios ricos y un rol adulto no directivo se asocien con una mayor diversidad motriz, una interacción social más compleja y niveles superiores de implicación. Esta expectativa se apoya en literatura que ha señalado asociaciones entre características del ambiente, interacción y actividad en Educación Infantil, aunque no determina causalidad y debe verificarse con diseños adecuados (Prins et al., 2022; Taylor et al., 2024). Asimismo, se espera que el juego relacional muestre patrones observables de regulación emocional en un sentido amplio, particularmente en la manera en que los niños negocian, esperan, reparan y sostienen el juego, un marco coherente con la evidencia y los consensos sobre el papel del juego en el desarrollo socioemocional (Yogman et al., 2018).

Con el fin de concretar la propuesta sin convertirla en un inventario, se incluye una tabla que resume las dimensiones y ejemplos de indicadores observables que guiarán el diseño del prototipo. Esta tabla no sustituye al instrumento final, pero ofrece una estructura inicial coherente con la fundamentación.

**Tabla 1.** Dimensiones e indicadores observables propuestos para un modelo de observación del juego libre en Educación Infantil.

| Dimensión              | Foco de análisis                                | Ejemplos de indicadores observables (prototipo)                                                                                                                                      | Referencias base                                                     |
|------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Motriz                 | Conducta motriz espontánea en juego libre       | Familias de acción: locomoción, equilibrio, manipulación, transiciones posturales; diversidad de acciones; continuidad de secuencias; exploración de retos                           | Brown et al., 2006; Henderson et al., 2007; Ulrich, 2019             |
| Contextual             | Condiciones del entorno que modulan la acción   | Tipo de espacio; accesibilidad de materiales; presencia de materiales abiertos; tiempo disponible de juego sostenido; presencia de naturaleza; rol adulto (directivo o no directivo) | Prins et al., 2022; Taylor et al., 2024                              |
| Relacional y emocional | Calidad de la participación y de la interacción | Agrupamientos; cooperación; negociación; ayuda; conflicto y reparación; bienestar; implicación                                                                                       | Laevers et al., 2005; Yogman et al., 2018; Godall, 2016; Mózes, 2016 |

Este modelo, así formulado, busca responder a una tensión habitual en Educación Infantil. Por un lado, proteger el valor del juego libre, evitando su escolarización prematura. Por otro lado, generar conocimiento y criterios que permitan mejorar entornos, formar docentes y dialogar con ámbitos sanitarios y de desarrollo infantil desde evidencias observables. La observación sistemática puede sostener esa tensión si se entiende como una herramienta ética, que respeta la espontaneidad del niño y, al mismo tiempo, produce información útil para el aprendizaje profesional.

Finalmente, el proyecto se sitúa en una línea de investigación universitaria que pretende articular motricidad y cognición desde una perspectiva aplicada. En este sentido, se alinea con trabajos recientes que, desde el ámbito de Educación Física y neuroeducación, enfatizan que no basta con moverse para obtener beneficios cognitivos, sino que la calidad de la experiencia, la riqueza sensorial y la intencionalidad pedagógica condicionan los efectos y la transferencia, una idea que

puede dialogar con contextos escolares y con el diseño de entornos de juego, aunque el foco del libro se sitúe en etapas posteriores (Batalla Flores y Molins, 2025; Díaz Cobos et al., 2025). Esta conexión permite sostener una continuidad conceptual entre Educación Infantil y Primaria sin confundir objetivos ni métodos.

### **3. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

El tiempo libre en Educación Infantil no es un “tiempo sin enseñanza“, sino un campo de actividad donde se organizan experiencias que integran acción, emoción y relación. Este capítulo ha presentado un marco conceptual y metodológico para un proyecto de investigación en fase de diseño, orientado a construir un modelo observacional del juego, el movimiento libre y el aprendizaje en Educación Infantil. El argumento central es que, para comprender y mejorar la práctica, es insuficiente medir cuánto se mueven los niños. Es necesario observar cómo se mueven, en qué condiciones, con qué materiales, con qué continuidad, con qué interacción social y con qué niveles de bienestar e implicación. Esta mirada requiere un instrumento que traduzca la complejidad del juego libre en dimensiones observables, sin desnaturalizarlo.

La propuesta integra aportaciones de tres tradiciones que, a menudo, han dialogado poco entre sí. La tradición de investigación en actividad física y entornos escolares aporta sistemas de observación útiles, como OSRAC P o SOCARP, y una cultura de registro sistemático (Brown et al., 2006; Ridgers et al., 2010). La tradición pedagógica del movimiento libre aporta una ética y una epistemología de la observación, centrada en describir con rigor y acompañar sin dirigir, además de advertir sobre la influencia del observador (Godall, 2016; Mózes, 2016). Las perspectivas contemporáneas sobre juego y aprendizaje y sobre cognición corporeizada aportan un marco para justificar por qué el juego relacional y la acción corporal pueden considerarse procesos de aprendizaje en sentido amplio, vinculados a participación profunda, autorregulación y desarrollo socioemocional (Nathan, 2021; Yogman et al., 2018). El resultado no es una suma de referencias, sino una arquitectura conceptual: un modelo observacional tridimensional que pretende ser científicamente defendible y pedagógicamente transferible.

Las limitaciones de la propuesta deben explicitarse con la misma claridad. En primer lugar, no hay resultados empíricos propios todavía. Por tanto, cualquier afirmación sobre efectos o impactos debe formularse como hipótesis o expectativas razonables, no como conclusiones. En segundo lugar, la observación del juego libre presenta desafíos de fiabilidad. La conducta es rápida, multimodal y altamente contextual. Esto obliga a invertir en formación y calibración de observadores, y a asumir que la construcción del instrumento será iterativa. En tercer lugar, existe el riesgo de sobreinstrumentalizar el juego, es decir, de transformar el tiempo de juego en una situación evaluativa. Este riesgo se reduce si la observación se plantea como registro no intrusivo, si se limita la interferencia adulta y si se comparte con las escuelas una ética clara de respeto a la espontaneidad infantil.

A pesar de estas limitaciones, el potencial del proyecto es relevante por tres motivos. El primero es científico: un instrumento integrado puede contribuir a llenar un vacío entre mediciones cuantitativas de actividad y lecturas pedagógicas del juego, generando datos observacionales que permitan análisis más finos y comparables entre contextos. El segundo es profesional: un modelo observacional bien construido puede mejorar la capacidad docente para leer el juego, diseñar entornos y ajustar el rol adulto, sosteniendo la idea de que el entorno educa y de que la intervención

en Educación Infantil pasa, en gran medida, por el diseño del ambiente y de la relación. El tercero es formativo: incorporar este enfoque al Prácticum universitario puede fortalecer la profesionalización de futuras maestras, transformando la observación en una competencia académica y ética, no en un ejercicio burocrático.

La perspectiva del proyecto se concreta en una hoja de ruta coherente. La fase inmediata consiste en completar la revisión exploratoria de alcance con PRISMA ScR para fundamentar dimensiones, categorías y procedimientos (Tricco et al., 2018). A continuación, se diseñará el prototipo del instrumento con participación interdisciplinar, incorporando juicio experto de perfiles complementarios y ajustando el sistema de categorías para maximizar claridad y viabilidad. En paralelo, se elaborará un plan de formación de observadores, orientado a minimizar sesgos, unificar criterios y garantizar fiabilidad interobservador, de acuerdo con las exigencias de la metodología observacional (Anguera et al., 2018). En una fase posterior, se realizará un pilotaje en escuelas y se analizará la utilidad pedagógica del instrumento, no solo su consistencia técnica. Finalmente, con un instrumento validado y un primer conjunto de datos piloto, el proyecto podrá escalar hacia un estudio precompetitivo con colaboración interinstitucional e interuniversitaria, incorporando instituciones de salud infantil y redes académicas internacionales, y articulando una agenda de investigación aplicada al servicio de la comunidad educativa.

En suma, la contribución de este capítulo es ofrecer un planteamiento sólido y actual, sin exagerar resultados inexistentes, pero con una propuesta clara de cómo construir conocimiento científico y útil sobre juego, movimiento y aprendizaje en Educación Infantil. Si el proyecto logra su objetivo, podrá aportar una herramienta para observar y mejorar entornos de aprendizaje desde una mirada holística, respetuosa con el juego libre y, al mismo tiempo, exigente en criterios de calidad metodológica y pedagógica.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se impulsa desde la Universidad de Barcelona y agradece el apoyo académico de la Facultad de Educación y del Departamento de Didácticas Aplicadas, así como la colaboración de los equipos del Prácticum del Grado de Educación Infantil. Se reconoce, de forma especial, la disposición de las escuelas de Educación Infantil participantes y de sus equipos docentes, cuya implicación permitirá desarrollar el proyecto en condiciones ecológicas y con utilidad pedagógica real.

Asimismo, se agradece la colaboración prevista con el grupo GISEAFE y con el Institut de Recerca del Hospital Sant Joan de Déu, y la participación de profesionales y expertas con trayectoria consolidada en motricidad infantil, observación educativa y desarrollo infantil, que contribuirán a la fundamentación, co-diseño y validación del instrumento.

Finalmente, se valora el apoyo ya anticipado y las sinergias futuras con universidades e instituciones nacionales e internacionales que puedan reforzar la escalabilidad del proyecto en fases posteriores.

## REFERENCIAS

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, Á., Losada, J. L., & Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48(1), 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001>

- Batalla Flores, A., & Guillem Molins, M. (Coords.). (2025). *Motricitat i cognició: Guia pràctica per dissenyar activitats amb repercussions cognitives a l'Educació Física de l'etapa de Primària*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2025/10/9788410282643.pdf>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Almeida, M. J. C. A., & Pate, R. R. (2006). Assessing preschool children's physical activity: The Observational System for Recording Physical Activity in Children—Preschool Version. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 167–176. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599351>
- Díaz Cobos, G., Molins, M. G., & Cabedo, J. (2025). Fonamentació teòrica i estratègies pràctiques per a incidir al desenvolupament i rendiment cognitiu des de la motricitat. En A. Batalla Flores & M. Guillem Molins (Coords.), *Motricitat i cognició: Guia pràctica per dissenyar activitats amb repercussions cognitives a l'Educació Física de l'etapa de Primària* (pp. 19–40). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2025/10/9788410282643.pdf>
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 79–90.
- Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L. (2007). *Movement Assessment Battery for Children* (2nd ed.) [MABC-2]. Pearson.
- Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *SiCs (ZiCo): Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings: Manual*. Kind & Gezin; Research Centre for Experiential Education, KU Leuven.
- Liu, Z., Zuo, H., Zhao, Y., & Lu, Y. (2025). The effect of embodied learning on students' learning performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1658797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1658797>
- Mózes, E. (2016). La observación en la pedagogía Pikler. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 27–35.
- Nathan, M. J. (2021). *Foundations of embodied learning: A paradigm for education*. Routledge.
- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Radovanovic, M., & Sommerville, J. A. (2025). Embodied cognition in child development. En *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.886>
- Ridgers, N. D., Stratton, G., & McKenzie, T. L. (2010). Reliability and validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships during Play (SOCARP). *Journal of Physical Activity and Health*, 7(1), 17–25. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.1.17>
- Taylor, N., Pringle, A., & Roscoe, C. M. (2024). Characteristics of the outdoor environment affording physical activity, motor competence, and social interactions in children aged 3–7 years: A systematic review. *Children*, 11(12), 1491. <https://doi.org/10.3390/children11121491>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

- Ulrich, D. A. (2019). *Test of Gross Motor Development* (3rd ed.) [TGMD-3]. Pro-Ed.
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>



## Capítulo 10

### La enseñanza del arte a través de IA en la Enseñanza Secundaria: propuesta didáctica

---

Sara M. Ferrero Punzano

*Universidad de Alicante (España)*

Sabrina Samaniego Pardo

*IES La Foia. Ibi (España)*

Rafael Sebastián Alcaraz

*Universidad de Alicante (España)*

**Resumen:** La investigación aborda la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, enfocándose en estudiantes de 12 a 16 años. Su objetivo es desarrollar una propuesta didáctica constructivista, equilibrando la tecnología y la pedagogía. Se destacan tanto las ventajas de la IA, como la automatización y personalización del aprendizaje, como las preocupaciones sobre la dependencia excesiva y sesgos en la información. El método utilizado fue un estudio descriptivo de caso en un instituto de Alicante con 33 estudiantes en la asignatura de Geografía e Historia. Se realizó en tres fases: los alumnos hicieron un comentario inicial de la pintura *El aguador de Sevilla* de Velázquez sin IA, luego utilizaron IA para obtener un comentario, y finalmente compararon ambas versiones con un cuestionario. El análisis cuantitativo y cualitativo reveló que la IA ayudó a los estudiantes a identificar detalles importantes y fue considerada útil para su aprendizaje. Los resultados indican que muchos alumnos recomendaban el uso de IA, aunque también surgieron reflexiones sobre la falta de esfuerzo en algunos casos. La investigación concluye que es esencial una guía docente para promover el pensamiento crítico y la metacognición, sugiriendo ampliar el estudio a otros contextos educativos.

**Palabras clave:** enseñanza secundaria, historia del arte, inteligencia artificial, metodología

**Abstract:** The research addresses the integration of Artificial Intelligence (AI) in Compulsory Secondary Education (ESO) in Spain, focusing on students aged 12 to 16 years. Its objective is to develop a constructivist teaching proposal, balancing technology and pedagogy. The advantages of AI, such as the automation and personalization of learning, are highlighted alongside concerns about excessive dependence and biases in information. The method used was a descriptive case study at a high school in Alicante with 33 students in the subject of Geography and History. It was carried out in three phases: first, the students made an initial comment on the painting *El aguador de Sevilla* by Velázquez without AI; then they used AI to obtain a comment; and finally, they compared both versions with a questionnaire. The quantitative and qualitative analysis revealed that AI helped students identify important details and was considered useful for their learning.

The results indicate that many students recommended the use of AI, although reflections about the lack of effort in some cases also emerged. The research concludes that a teaching guide is essential to promote critical thinking.

**Keywords:** secondary education, art history, artificial intelligence, methodology

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se sustenta en la necesidad de incorporar los nuevos recursos didácticos como la Inteligencia Artificial (IA) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en España y con un alumnado comprendido entre los 12 y 16 años. La IA ha tenido repercusión en la educación tanto en la personalización como en la forma de adquisición de los conocimientos (Aparicio-Gómez, 2023) presentando diferentes retos de naturaleza pedagógica, social y tecnológica que requieren reflexión. Como señalan algunos estudios, existe un predominio de enfoques técnico-instrumentales y cuantitativos que limita la integración pedagógica de la IA (Guananga-Sarabia, 2025).

Estas barreras han sido confirmadas, además, por estudios en nuestro país en los que se muestra que, a pesar del interés creciente por implementar el uso de la IA en las aulas de ESO, los docentes carecen todavía de formación continua adecuada para integrar las TIC (Sánchez-Antolín et al., 2014). Esto ocurre a pesar del impulso que otorgan las leyes educativas, los currículos y las guías hechas por docentes para docentes con las que se pretende ayudar a poner en práctica el uso de la IA generativa. Un ejemplo es la elaborada por el Vicerrectorado de Formación del Profesorado e Innovación Docente de la Universidad Rey Juan Carlos (López et al., 2024) que puede servir de transferencia hacia la docencia en la etapa obligatoria aun tratándose de una experiencia universitaria. En consonancia es fundamental que las políticas vengán acompañadas de medidas concretas para superar las limitaciones y alcanzar una educación 4.0, no solo en educación superior como analizan Gilbert-Delgado et al. (2023), sino en etapas obligatorias como la presente.

Asimismo, la literatura reciente sobre la introducción de la IA plantea numerosas críticas, problemas, entre otras, pero resultan escasas las investigaciones sobre metodologías didácticas, así lo señalan Lancheros-Bohorquez y Vesga-Bravo (2024) en su revisión sistemática sobre el uso de la IA en Educación Secundaria, en el que se recoge la falta de propuestas pedagógicas específicas para integrarla en el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión histórica en humanidades.

A la carencia de propuestas y formación de los actuales docentes, como se ha expuesto, siguiendo a García-Perales et al. (2023) quienes abordan cuál es la formación del futuro profesorado en esta materia y aunque manifiestan interés por la IA, reconocen en sí mismos una preparación insuficiente para utilizarla como una herramienta que potencie tanto el análisis, como la reflexión crítica en las aulas. Este es el principal objetivo de esta aportación: desarrollar una propuesta apoyada en principios del constructivismo donde la cuestión técnica está subordinada a la pedagógica.

Junto a los desafíos, se argumentan las fortalezas, lo cual explica que el uso de esta tecnología en el ámbito educativo ha crecido exponencialmente en la última década, por la capacidad de automatizar tareas, ofrecer retroalimentación inmediata y personalizar la experiencia de aprendizaje favoreciendo la equidad y la motivación del alumnado (García-Pacheco y Crespo-Asqui,

2025). También conviene destacar la propia habilidad de acceder a contenido actualizado y la capacidad de análisis y procesamiento de grandes cantidades de datos (Álvarez-Sepúlveda, 2023).

Ciertamente, existen voces críticas frente al uso no reflexivo de la IA en las Ciencias Sociales cuando se señala, por ejemplo, en que la dependencia excesiva de esta herramienta puede inhibir la capacidad de aprendizaje autónomo al delegar procesos cognitivos en algoritmos externos (Vicente, 2024). Investigadores como Haya (2024) alertan sobre los sesgos inherentes a la IA generativa, como la inducción a la desinformación cuando un dato erróneo es aceptado sin un análisis riguroso, o fomentando de este modo una actitud pasiva frente al conocimiento y el aprendizaje en contextos sociales.

Frente a las advertencias realizadas se sostiene que si la incorporación de la IA está bien diseñada puede ofrecer virtudes, como trabajar las ideas o conocimientos previos, y la reflexión sobre la toma en conciencia del procedimiento de aprendizaje. Según Cortina-Orts (2024), la integración ética de la IA requiere fomentar además de la competencia técnica, la formación en valores y el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, para el desarrollo de esta investigación se ha recurrido a la asignatura de Historia y Geografía ubicada en el tercer curso de la ESO y se ha concretado en el comentario de una obra artística: *El aguador de Sevilla*, de Velázquez.

En este contexto, la integración de la IA en las aulas se ha desarrollado mediante un proceso de investigación en la acción que incluye tomar en consideración principios pedagógicos sustentados en una fuerte fundamentación teórica como es la práctica de la evaluación inicial, detección de ideas previas, planteamiento de problemas, aprendizaje activo y funcionalidad del conocimiento adquirido a través de un procedimiento práctico (Nivela et al., 2020).

2. MÉTODO

La presente investigación es de naturaleza descriptiva. Se trata de un estudio de caso, practicado en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) en la asignatura de Geografía e Historia de tercer curso de la ESO con una edad aproximada de 14 años. Este centro educativo se ubica en un municipio industrial de la provincia de Alicante donde se imparte también Bachillerato (16-18 años) y ciclos formativos (Medio y Superior). La muestra se ha obtenido mediante un método probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia). y está integrada por 33 personas.

El cuestionario se ha distribuido en dos aulas de tercero de ESO con una matrícula total de 40 personas. La distribución de género de la muestra se recoge en la tabla 1. Como consecuencia de las ausencias por diferentes razones se han obtenido 33 documentos. Este número se toma como referente para el análisis de resultados.

Tabla 1. Distribución por género de la muestra.

| Categoría   | n  | %    |
|-------------|----|------|
| Hombre      | 17 | 42,5 |
| Mujer       | 23 | 57,5 |
| Otros       | -  | -    |
| No contesta | -  | -    |

Fuente: elaboración propia.

Para contextualizar el método utilizado para obtener la información cabe indicar primero el procedimiento seguido en la investigación practicada. El alumnado estudió el tema del Barroco en el primer cuatrimestre. Durante este tiempo se procedió a realizar comentarios de pinturas de diferentes artistas. Ya en el tercer trimestre se desarrolló la actividad de investigación. En la primera fase del proceso de indagación se solicitó al alumnado que realizara el comentario de la obra de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1599-1660) titulada *El aguador de Sevilla*. Esta primera actividad se respondió en soporte digital. En la segunda fase, se solicitó que subieran el archivo digital de la citada pintura a la IA y que ésta realizara el comentario de la obra artística perteneciente a la etapa de juventud del pintor. En la tercera fase se demandó al alumnado que comparara su comentario con el obtenido de la IA y que respondieran al cuestionario dispuesto en Microsoft (Google) Forms. Previamente se informó de los objetivos de la actividad y se garantizó el anonimato. También se les indicó que esta práctica formaba parte de un proyecto de investigación y se les ofreció la oportunidad de no responder si lo consideraban oportuno en la fase de cumplimentación.

El cuestionario fue evaluado previamente por tres docentes universitarios. En la siguiente tabla se recogen las preguntas que se han incluido en este documento.

**Tabla 2.** Ítems recogidos en el cuestionario.

| Nº | Ítems                                                                 |
|----|-----------------------------------------------------------------------|
| 1  | Realiza el comentario de la pintura que se muestra.                   |
| 2  | Sube la imagen a la IA y pide que te haga el comentario.              |
| 3  | Indica el nombre de la IA que has utilizado.                          |
| 4  | ¿Te satisface la respuesta obtenida de la IA? Justifica la respuesta. |
| 5  | Compara tu comentario con el procedente de la IA.                     |
| 6  | ¿Te ha resultado útil el uso de la IA? Justifica la respuesta.        |
| 7  | ¿La recomendarías a otros profesores/alumnado?                        |

Fuente: elaboración propia.

### 3. RESULTADOS

Para el análisis del primer ítem, comentario de la pintura, se han utilizado las categorías que se recogen en la tabla 3 y en las que se combina la consideración de los contenidos impartidos en el primer trimestre y el diseño curricular regulado por la normativa. Para este análisis como los restantes se toma  $n=33$ .

Como se observa el elemento más citado corresponde a la categoría de los personajes (edades) que estuvo presente en el 75,76% de los cuestionarios. En segundo lugar, se encuentran las referencias a los objetos que aparecen en la pintura (80,61%). La datación relativa, tomando en consideración el concepto de Barroco, ocupa la tercera posición (51,52%). Las categorías pictóricas relacionadas más específicas con la técnica ocupan posiciones inferiores y de ellas destacan los conceptos de tenebrismo-claroscuro (30,30%) y planos-fondos (21,21%).

**Tabla 3.** Análisis de los comentarios realizados inicialmente.

| <b>Categoría</b>        | <b>n</b> | <b>%</b> |
|-------------------------|----------|----------|
| Autor                   | 5        | 15,15    |
| Fecha                   | 2        | 6,06     |
| Periodo Barroco         | 17       | 51,52    |
| Vocabulario             | 4        | 12,12    |
| Emociones, sentimientos | 2        | 6,06     |
| Personajes (edades)     | 25       | 75,76    |
| Tenebrismo-claroscuro   | 10       | 30,30    |
| Colores                 | 3        | 9,09     |
| Luz                     | 5        | 15,15    |
| Planos-Fondos           | 7        | 21,21    |
| Objetos                 | 20       | 60,61    |
| Simbología              | 1        | 3,03     |
| Estructura comentario   | 1        | 3,03     |
| No comenta              | 4        | 12,12    |

Fuente: elaborado a partir de la información obtenida.

Se observa en una parte limitada de los cuestionarios escasa sensibilidad a la hora de mirar la obra de arte por el uso de términos relacionados con emociones y sentimientos (6,06%). La capacidad para incorporar la simbología igualmente es escasa (3,03%).

La incorporación de la autoría por las características o identificación de la obra tampoco alcanza un porcentaje elevado (15,15%) más si se ha indicado que la pintura es de Velázquez.

En el siguiente ítem se recoge el resultado de solicitar a la IA que realice el mismo comentario con la condición de que no llegue a superar las 400 palabras y se les interroga sobre la IA utilizada. De las respuestas obtenidas, se puede afirmar que ChtGPT es la IA que mayoritariamente utiliza el alumnado (72,22%). En dos casos se recurre a la IA asiática, DeepSeek (11,11%). Otras IA corresponden a las que ofrecen los navegadores como Google (Gemini) o Microsoft (Copilot). Los datos obtenidos se recogen en la siguiente tabla. Cabe especificar que el porcentaje se ha calculado con total de cuestionarios que han respondido la pregunta (n=18), y 15 no lo han respondido.

**Tabla 4.** IA utilizada para realizar el comentario de la obra de arte.

| <b>IA</b>           | <b>n<sub>i</sub></b> | <b>fi (%)</b> |
|---------------------|----------------------|---------------|
| ChatGPT             | 13                   | 72,22         |
| Copilot (Microsoft) | 1                    | 5,55          |

| IA                        | n <sub>i</sub> | fi (%) |
|---------------------------|----------------|--------|
| Gemini (Google)           | 1              | 5,55   |
| Knowunity (Para alumnado) | 1              | 5,55   |
| DeepSeek (China)          | 2              | 11,11  |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

A continuación, en el cuestionario se les preguntaba si la IA les había realizado el comentario solicitado. El resultado es significativo pues las 33 personas encuestadas han respondido Sí, lo que representa el 100%. La intención de esta pregunta era conocer si eran capaces de utilizar la IA sin una explicación previa. Por la respuesta obtenida todo parece indicar que el alumnado ya había recurrido bien en la vida privada, como en la escolar al uso de la IA. En definitiva, se trata de una pregunta de respuesta indirecta porque los encuestadores no se planteaban la función de la IA, sino si el alumnado era capaz de introducir un cuadro en la IA y solicitar un comentario de una obra pictórica.

En el siguiente ítem se recoge el grado de satisfacción sobre la respuesta obtenida siendo mayoritariamente favorable (n= 29, 87,87%).

Para conocer las razones de esta respuesta favorable se han planteado otras preguntas. A la cuestión de si la IA ha aportado mejora al análisis realizado previamente por ellos la respuesta ha sido unánimemente afirmativa. Las 33 respuestas han sido Sí (100%). En 18 de las respuestas el alumnado ha incluido una explicación de la mejora de su análisis. Los motivos esgrimidos se recogen a continuación.

En primer lugar, cabe indicar que la actividad ha permitido recuperar el contenido que se trabajó durante el primer trimestre del curso. Esta práctica se ha contextualizado en un diseño curricular en espiral, que retoma contenidos que progresivamente se van ampliando y consolidando. Cabe indicar que la Edad Moderna estaba programada y temporalizada incluyendo el Barroco con sus artistas. La práctica con la IA se ubica en el tercer trimestre. Por esta razón, algunas personas indican que les ha ayudado a recuperar los contenidos vistos previamente y que ya no recordaban muy bien.

En segundo lugar, la respuesta de la IA les ha permitido descubrir un modelo de referencia al que valoran como mejor. En este sentido se recoge el siguiente fragmento: “...la IA lo hace mucho mejor que yo...” (2).

En tercer lugar, una parte significativa de las explicaciones ofrecidas destacan que la IA les ha suministrado un comentario con más información. Esta característica se repite en diversas investigaciones practicadas en diferentes contextos educativos (Ferrero y Sebastián, 2025). Sobre este particular cabría considerar que la comparación debería encaminarse a superar este detalle, es decir, la IA como fuente documental, ya que ofrece otras posibilidades competenciales que desde el punto de vista didáctico convendría destacar.

En este sentido conviene precisar que se han recogido respuestas que manifiestan que la IA les ha permitido “ver” detalles del cuadro “que no se perciben de forma visual rápida” (27); es decir, avanzar en la capacidad de superar la observación sensorial y profundizar en la visión de lo que se podría considerar el criptosistema de las representaciones artísticas. Del mismo modo, en algunas frases se destaca la descripción (13 y 31) realizada por la IA. Se trata de una cuestión



inicial importante porque esta competencia basada en la observación está en el punto de partida del método científico. La disposición de un vocabulario específico facilita esta competencia y resulta esencial en la creación del conocimiento por diferentes razones. Como ejemplo, cabe indicar que la precisión conceptual evita la creación de ideas previas o concepciones erróneas (López-Facal, 1992).

Unida a la descripción también está la práctica del análisis que han tomado en consideración algunas personas encuestadas donde reconocen que la IA les ofrece un modelo de análisis mejor y más estructurado.

Una cuestión importante en la construcción del conocimiento es la validación de la información. En este sentido sorprende la respuesta en la que se concede mayor credibilidad a la IA que a las páginas webs como se manifiesta en el siguiente párrafo: “De todas formas, existen a veces fallos (por) culpa de búsqueda(s) en páginas webs donde la información no es adecuada” (27).

Otra competencia que el alumnado destaca en sus aportaciones es que la IA incluye más explicaciones que las que el alumnado realiza (11 y 32).

En definitiva, dentro de la comparación entre los comentarios realizados previamente y los recogidos de la IA se destacan el desarrollo y ejemplificación de diferentes competencias lingüísticas que son intrínsecas a la práctica del comentario de una obra de arte, tales como la descripción, análisis, definición (vocabulario técnico) y la explicación.

Otra cuestión analizada, que enlaza con la anterior, aborda la utilidad de la IA para el comentario propuesto. El 93,93% indica que el uso de la IA le ha resultado útil, sólo 2 personas niegan la utilidad (6,07%). En las respuestas afirmativas 18 personas han dado una razón de su valoración. El análisis cualitativo nos permite conocer mejor la utilidad que atribuyen a la IA.

Las respuestas más frecuentes destacan que la IA da más información, igualmente que es más fácil y rápido realizar el comentario de texto. En particular en una respuesta se indica: “...ha sido poner la pregunta e ipso facto tenía la respuesta” (10).

Es de reseñar la capacidad de metacognición de algunas personas que se dan cuenta de la utilidad para mejorar sus aprendizajes. En este sentido se recoge el siguiente comentario “Me ayuda a mejorar mis respuestas” (11). Igualmente, en algunas respuestas se desprende que la IA ha ofrecido un análisis más estructurado: “ha hecho un análisis profundo” (32) o “Ha hecho que mi texto... tenga un buen orden y más sentido” (28). Otro detalle de interés es que en un caso la persona encuestada manifestó que la IA le ayudó a “ver”: “Me ha ayudado a ver” (31). Este aspecto es una cuestión a destacar porque el estudio del arte no se limita a memorizar datos, información, sino a desarrollar capacidades como la de observar, que son las que van a tener una importancia en la vida cotidiana.

Sin embargo, hay comentarios que deben hacernos reflexionar sobre el empleo de esta herramienta. En concreto, en una respuesta se indica: “Sí; porque a mí me da pereza hacerlo” (2). En la misma línea se manifiesta “... no tengo que pensar” (18). Por último, la intención del uso de la IA como una herramienta para mejorar la observación no siempre se consigue y constituye un reto a trabajar entre los discentes como se puede inferir del siguiente comentario: “... dice algunas cosas que a lo mejor no hacen falta” (25).

En el último ítem del cuestionario se solicitaba si recomendarían esta actividad para otros temas, profesores o asignaturas. Esta pregunta estaba dirigida a evaluar indirectamente el proceso seguido. Si la respuesta era positiva y recomendaban la actividad consistente en comparar sus

comentarios con los que realizaba la IA significaba que el alumnado estaba satisfecho con la propuesta didáctica.

La respuesta obtenida en este ítem nos indica que en general para el alumnado había sido una experiencia positiva porque la recomendaban en su mayoría. En este sentido 32 personas responden afirmativamente (96,96%) y sólo uno negativamente (6,07%).

#### 4. DEBATE

La investigación desarrollada toma como modelo a Nivela et al. (2020) quienes sustentan dos cuestiones esenciales: la investigación en la acción y la fundamentación en principios pedagógicos, tales como evaluación inicial, detección de ideas previas, planteamiento de problemas, aprendizaje activo y funcionalidad del conocimiento adquirido. La propuesta pedagógica practicada recoge los anteriores criterios y la evaluación evidencia la valoración favorable del alumnado ya que el 96,96% la recomienda para otros temas y asignaturas.

La debilidad de la investigación se sustenta en el número reducido de cuestionarios, dada la limitación a un centro y concreción curricular en un nivel educativo. Por esta razón, se procederá a ampliar la muestra no sólo mediante encuestas en años sucesivos, sino aplicándola a otros centros y Bachillerato donde también se imparte la asignatura de Historia del Arte. Al mismo tiempo la fortaleza de esta aportación se sustenta en la novedad de la misma y en que constituye el punto de partida para una investigación más amplia encaminada a introducir de forma razonada y con una propuesta metodológica la IA en la realidad del aula.

Otra cuestión a considerar es la práctica docente donde influyen la idiosincrasia del profesorado, los acuerdos de departamento, contextos educativos en general, las metodologías propuestas, el material didáctico utilizado y el diseño curricular prescriptivo en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Cabero Almenara et al. (2025) concluyen que el posicionamiento pedagógico repercute en un mayor o menor incorporación de la IA a la práctica docente. De este modo, indican que el profesorado con orientaciones constructivistas incorpora más la IA que los que manifiestan creencias cognitivistas.

Entre las debilidades de la presente aportación igualmente cabe señalar la escasa investigación sobre metodologías didácticas como también han manifestado Lancheros-Bohorquez y Vesga-Bravo (2024) en su revisión sistemática sobre el uso de la IA en la ESO.

Como oportunidad se puede indicar que la mayoría del alumnado ya ha accedido a la IA en la vida cotidiana para actividades lúdicas o realizar trabajos escolares entre otras prácticas (Ferrero y Sebastiá, 2025). En la citada investigación se demuestra que en las actividades de aula previas realizadas con la IA esta se ha utilizado preferentemente para obtener información y pocas veces como herramienta de apoyo en el aprendizaje o en la creación de nuevos contenidos. En consecuencia, la propuesta desarrollada puede considerarse una oportunidad para introducir una ampliación nueva del uso de la IA.

En los comentarios del alumnado analizados de forma cualitativa se ha detectado que la sensibilidad artísticas-emocional está muy poco representada (6,06%). La sensibilidad artística puede ser innata, depender del entorno familiar, pero también de la práctica escolar, es decir, del profesorado, de los materiales didácticos, de la normativa, entre otros factores; sin olvidarse de las circunstancias personales como la motivación. Esta cuestión, puede ser considerada como una debilidad inicial.

El desarrollo personal se acompaña de un dominio conceptual. El comentario de una obra de arte requiere de la disposición de un vocabulario específico que por una parte está alejado de su cotidianidad, y que por otra se puede limitar a la vida escolar o académica, si no se asocia al desarrollo de la sensibilidad o interés por el arte en general.

Otras referencias documentales han puesto de manifiesto una preocupación procesal en el uso de la IA, siendo menor el interés por cuestiones metodológicas como manifiesta Vicente (2024). En esta aportación la atención está puesta en el desarrollo y aplicación de principios pedagógicos.

Como amenaza cabe señalar que en ocasiones la IA ofrece en sus respuestas inexactitudes particularmente en el análisis técnico de la obra, tales como medidas de la pieza o la ubicación actual de la misma, entre otros aspectos. En esta línea también se ha detectado que ofrece referencias documentales inexistentes. Se viene a coincidir con lo que expone Haya (2024). Esta cuestión puede transformarse de forma positiva al exigir al alumnado pruebas de verificación de la certeza de los contenidos. La IA generativa adolece en ocasiones de falta de explicaciones claras sobre cómo llegó a sus conclusiones, lo que puede dificultar la comprensión de los estudiantes y la confianza en los resultados (González-González, 2023) buscando, por ejemplo, en las páginas oficiales de museos, fundaciones, u otras instituciones, organismos, que merezcan credibilidad.

La pertinencia de la propuesta ajustada al temario, para relacionar la dimensión espacial (geografía) y la temporal (historia) con la cultura, sociedad, arte, entre otros contenidos constituye al mismo tiempo una fortaleza y una oportunidad de la presente investigación.

Otra fortaleza de la práctica desarrollada e investigada consiste en que favorece la metaevaluación y el aprendizaje activo mediante procesos de comparación entre los resultados iniciales en el comentario y los recogidos de la IA. En este caso la equiparación no debe limitarse a descubrir si dispone de más o menos datos, sino también a detectar las estructuras o aplicación de conceptos utilizados. Esta orientación viene a coincidir con la propuesta por Asenjo-Travesí (2018) o Cruz-Fajardo (2017).

## 5. CONCLUSIONES

La lectura de diferentes referencias documentales ha puesto de manifiesto la urgencia de incorporar la IA en la ESO en España, subrayando que existe un creciente interés sobre esta cuestión por parte de docentes. Este proceso de incorporación de la IA a las aulas no resulta sencillo por la presencia de diferentes retos pedagógicos, sociales y tecnológicos que obstaculizan una implementación más profunda de la IA en el ámbito educativo, enfatizando el riesgo de una integración superficial que meramente apueste por enfoques técnico-instrumentales.

La presente investigación se sustenta en la evaluación de un modelo didáctico basado en la comparación entre el comentario realizado por el alumnado de una pintura y el que ofrece la IA. La herramienta utilizada ha sido un cuestionario que nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones.

En el comentario de la obra pictórica, sin ayuda de la IA, se ha observado que la atención del alumnado se ha dirigido preferentemente hacia los personajes que aparecen la obra (75,76%), destacando las apreciaciones sobre sus edades. El siguiente foco ha recaído en el comentario de los objetos (60,61%). El uso de conceptos específicos, como Barroco, (51,52%) o tenebrismo-claroscuro (30,30%) y planos-fondos (21,21%) también están muy presentes. La búsqueda de la autoría por las características o identificación de la obra está poco consolidada (15,15%).

Entre las limitaciones detectadas en estas producciones se concluye la necesidad de avanzar en cuestiones de receptividad a la hora de mirar la obra de arte como así se infiere del escaso uso de términos relacionados con emociones y sentimientos (6,06%) o de la simbología (3,03%). Tras estos resultados se solicitó al alumnado que usaran la IA para realizar el comentario y el análisis de los resultados obtenidos nos ha permitido llegar a más conclusiones.

Otra cuestión que se puede concluir es que el alumnado ya está familiarizado con el uso de la IA, pues el 100% de ellos han sabido subir la imagen a comentar a la IA. Esta circunstancia se explica porque se ha acompañado de una breve intervención del profesorado, unido al diseño intuitivo de los accesos a la IA.

Las personas encuestadas han considerado útil comentar la pintura con el uso de la IA (93,93%). Además, la mayoría ha expresado su satisfacción con las respuestas generadas por la IA (87,87%), tras comparar el comentario personal con el procedente de la IA.

Igualmente, se puede concluir que el alumnado considera que el comentario obtenido de la IA resulta mejor que el que ellos han realizado (100%). El resultado tiene un trasfondo de metacognición pues están realizando una evaluación sin que explícitamente se manifieste esta actividad. Se trata de aplicar el método comparativo, de una evaluación real sin que esté acompañada de calificación por lo que se puede considerar que tiene una mayor profundidad.

Si el alumnado percibe que el método de comparación le permite comprobar la calidad de sus producciones, de forma autónoma, se fomenta el empleo de una metodología como procedimiento de evaluación. Otra cuestión metodológica es que la realización del comentario con la ayuda de la IA se haya practicado un tiempo después de haberse trabajado en clase lo que permite recuperar, consolidar conocimientos y profundizar en el aprendizaje.

El análisis también ha permitido concluir que el alumnado valora el resultado obtenido por la IA más por la cantidad de información suministrada que por las estructuras mostradas coincidiendo con los resultados obtenidos en otras investigaciones. Sobre este particular procede considerar que la comparación debe encaminarse a superar esta cuestión, es decir, reducir la IA como fuente documental, ya que ofrece otras posibilidades competenciales que desde el punto de vista didáctico convendría destacar.

El análisis ha permitido concluir que este procedimiento contribuye a potenciar la capacidad de observación y descubrir detalles que inicialmente habían pasado desapercibidos. El desarrollo de la observación se encuentra asociada a la práctica de la descripción que constituye uno de los puntos de partida del método científico.

La comparación de las dos producciones facilita la adquisición de un vocabulario específico que resulta esencial en la creación del conocimiento. Unida a la descripción también está la práctica del análisis, que han tomado en consideración algunas personas encuestadas, donde reconocen que la IA les ofrece un modelo de análisis mejor y más estructurado.

Otra conclusión es que la acción del profesorado debe dirigirse hacia el desarrollo de las capacidades para explicar y estructurar los comentarios (3,03%). Pues los resultados nos permiten inferir que el alumnado de forma autónoma no presta suficiente atención a estas dos cuestiones como se desprende tanto del análisis cualitativo donde sólo dos personas toman en consideración la explicación aportada (6,07%) y la estructuración del comentario es considerada por el 3,03%.

Finalmente, como conclusiones relacionadas con las debilidades en el uso de la IA cabe recoger las siguientes:

El alumnado puede recurrir a la IA directamente, sin pasar por la fase previa en la que se le exige un esfuerzo personal encaminado a desarrollar sus capacidades o conocimientos entre otras cuestiones por la comodidad que les aporta. Por esta razón, la intervención del profesorado debe encaminarse en primer lugar a favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado y, en segundo lugar, a recurrir a la IA como soporte o herramienta que facilite esta circunstancia.

Otra amenaza de la IA es que el alumnado no alcance a distinguir o a tomar conciencia de lo que esta les puede aportar. A pesar de los beneficios observados, los comentarios de los estudiantes también sugieren una tendencia a la dependencia de la IA, lo que podría inhibir el desarrollo del aprendizaje autónomo. Se enfatiza la necesidad de equilibrar el uso de la IA con estrategias docentes encaminadas a fomentar el pensamiento crítico y la metacognición.

Por último, cabe indicar que el alumnado encuestado manifiesta que el método utilizado de comparar sus comentarios realizados previamente, sin ayuda de la IA con los obtenidos de esta se tenga en cuenta para otros temas y asignaturas por el profesorado (96,96%).

Para un futuro se plantea la necesidad de ampliar esta investigación a diferentes centros y niveles educativos. Además, es necesario seguir explorando la relación entre la sensibilidad artística y el uso de la IA, dado que el desarrollo de un vocabulario específico y la práctica escolar son fundamentales para mejorar la percepción y análisis del arte.

En síntesis, esta investigación pone de manifiesto tanto las oportunidades como los desafíos que presenta la incorporación de la IA en la ESO, resaltando la importancia de una integración pedagógica bien fundamentada y crítica.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La inteligencia artificial como catalizador en la enseñanza de la historia: Retos y posibilidades pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 318–325. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>
- Aparicio-Gómez, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217–230. <https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/156>
- Asenjo-Travesí, E. (2018). Didáctica de Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa. *RDM (Revista de Investigación Magister)*, (2), 1-14.
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F., Barroso-Osuna, J. & Palacios-Rodríguez A. (2025). Creencias pedagógicas docentes y su aceptación de la inteligencia artificial en la educación superior: un estudio comparativo entre países. *Aula Abierta*, 54(3), 257-268. <https://doi.org/10.17811/rifie.21273>
- Cortina-Orts, A. (2024). *¿Ética o ideología de la inteligencia artificial? El eclipse de la razón comunicativa en una sociedad tecnologizada*. Ediciones Paidós.
- Cruz-Fajardo, M. (2017). Cambios en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia del Arte en la Era Cibernética. *El Artista*, (14), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87451466004>
- Ferrero-Punzano, S. M., & Sebastiá-Alcaraz, R. (2025). El uso de la inteligencia artificial en el Grado de Maestro: realidad social y práctica académica. En R. Satorre Cuerda, A. Menargues Marcilla y R. Díez Ros (Coords.), *Más allá del aula: (I+I)D Investigación e innovación en docencia* (pp. 99-102). Universidad de Alicante e Instituto de Ciencias de la Educación.



- García-Pacheco, M. A., & Crespo-Asqui, J. D. (2025). La inteligencia artificial en la educación: hacia un aprendizaje personalizado. *Revista Iberoamericana De Investigación En Educación*, (9). <https://doi.org/10.58663/riied.vi9.224>
- García-Perales, N., Hernández-Rincón, M. L., & Suárez-Lantarón, B. (2023). Docentes y tecnología: ¿cómo enfrenta el futuro profesorado el uso de la Inteligencia Artificial? *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 28(1), 155–168. <https://doi.org/10.6018/reifop.638431>
- Gilbert-Delgado, R. P., Gorina-Sánchez, A., Reyes-Palau, N. C., Tapia-Sosa, E. V., & Siza Moposita, S. F. (2023). *Educación 4.0: Enfoque innovador apoyado en la inteligencia artificial para la educación superior*. *Universidad y Sociedad*, 15(6), 60- 74.
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: Transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Currículum*, (36), 51–60. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>
- Guananga-Sarabia, G. A. (2025). Integración de la inteligencia artificial en la educación secundaria. *Horizon International Journal*, 3(1), 4–12. <https://doi.org/10.63380/hij.v3n1.2025.59>
- Haya, P. (28 de octubre de 2024). *Los riesgos de la inteligencia artificial en la educación: desinformación, sesgos e inhibición de aprendizaje*. RTVE. <https://amp.rtve.es/noticias/20241028/riesgos-inteligencia-artificial-educacion-desinformacion-sesgos-inhibicion-aprendizaje/16306592.shtml>
- Lancheros-Bohorquez, J., & Vesga-Bravo, C. (2024). Uso de la inteligencia artificial en la educación secundaria: revisión sistemática. *Journal of Educational Research*, 98(3), 215-232.
- López-Facal, R. (1992). *Aula de Innovación Educativa*, 8, 31-35.
- López, A. J., Montes, R., & Rodríguez, L. (2024). *Guía de uso de ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo e interactivo en el aula universitaria*. Universidad Rey Juan Carlos. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/29940>
- Nivela, M., Echeverría, A., & Otero, F. (2020). *Metodologías activas en educación: investigación en acción para el aprendizaje significativo*. Editorial Universitaria.
- Sánchez-Antolín, P., Ramos, F. J., & Sánchez-Santamaría, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91–110.
- Vicente, L. (2024). *Herencia del sesgo: Influencia de los sesgos de la Inteligencia Artificial en las decisiones humanas* [Tesis de Doctorado, Universidad de Deusto]. Repositorio Institucional - Universidad de Deusto.



## Capítulo 11

### El aprendizaje servicio como metodología práctica para la religión católica

---

Ana García Hernández

Sara García Sánchez

*Universidad Católica de Ávila (España)*

**Resumen:** El Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica que incorpora una nueva forma de promover el aprendizaje en valores, conjugando los contenidos de carácter teórico-académico que se imparten en la asignatura de Religión Católica con el compromiso y la acción social. Se centra, principalmente, en la identificación, actuación y resolución de problemas, así como en la ejecución de acciones sociales relacionadas con las necesidades detectadas en el entorno más directo de los estudiantes. Esta propuesta proporciona numerosos beneficios, tanto al alumnado como a la comunidad a la que se destina el proyecto, ya que recibe un servicio directo que les ayuda a analizar una problemática o necesidad, desarrollando valores tan fundamentales como la empatía y la solidaridad. Estos trabajos comunitarios les invitarán a trabajar con los recursos disponibles para solventar o reducir los efectos de las demandas sociales, proporcionándoles así una visión realista de la sociedad. El Aprendizaje Servicio permite al alumnado descubrir y conocer de primera mano cuáles son las necesidades y demandas de su comunidad o contexto directo, pudiendo buscar y aprender a gestionar los recursos disponibles para atenderlas. De esta manera, el aprendizaje se vivencia y experimenta de manera práctica, teniendo un gran impacto en la adquisición de nuevos conocimientos del alumnado.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio, educación, valores, religión

**Abstract:** Service-learning is a pedagogical methodology that incorporates a new way of promoting values-based learning by combining the theoretical and academic content taught in the Catholic Religion course with social commitment and action. It focuses primarily on identifying, addressing, and resolving problems, as well as carrying out social actions related to the needs identified in the students' immediate environment. This proposal provides numerous benefits, both to the students and to the community for which the project is intended, as it offers a direct service that helps them analyze a problem or need while developing such important values as empathy and solidarity. These community service projects will invite them to work with available resources to address or mitigate the effects of social demands, thereby providing them with a realistic view of society. Service-learning allows students to discover and learn firsthand what the needs and demands of their community or immediate context are, enabling them to seek out and learn how to manage available resources to address them. In this way, learning is experienced and lived in a practical way, having a significant impact on students' acquisition of new knowledge.

**Keywords:** service-learning, education, values, religion

## 1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) es una metodología pedagógica que se sirve de actividades comunitarias y del compromiso social para mediar los aprendizajes. A través de proyectos que responden a necesidades reales del entorno, los estudiantes adquieren conocimientos teóricos, así como aprendizajes prácticos y valores, tales como la responsabilidad social, la empatía, la solidaridad, etc. Así, esta metodología puede suponer un terreno fértil para la asignatura de Religión Católica, ya que su enseñanza se basa en el servicio al prójimo y en la construcción de una sociedad más solidaria y justa.

La doctrina social de la Iglesia Católica y los Evangelios destacan la importancia del bien común, de la caridad y la justicia, valores que en el Aprendizaje Servicio son esenciales. A través de esta metodología, el alumnado puede vivir los principios cristianos de una manera práctica y cercana, realizando proyectos que respondan a necesidades reales del entorno y que les permitan poner en acción su fe.

En este capítulo se explorará la metodología de Aprendizaje Servicio, así como las posibilidades que puede ofrecer en el aprendizaje de la asignatura de Religión Católica, mostrando cómo ambas pueden utilizarse para educar en la fe y en el servicio al prójimo.

Además, se analizarán los retos y oportunidades que puede ofrecer la puesta en práctica de esta metodología, profundizando posteriormente en experiencias prácticas que hayan estudiado su uso. Así, al reflexionar sobre la metodología y revisar cómo se aplica, se analizará cómo esta pedagogía puede mejorar la formación completa de los estudiantes, considerando todas las partes de la persona, incluida la dimensión espiritual.

## 2. EL APRENDIZAJE SERVICIO

El Aprendizaje Servicio surge a principios del siglo XX con los estudios de John Dewey (Beatty, 2010, como se cita en Fernández y Lozano, 2021). Este autor y pedagogo estadounidense quiso vincular de manera directa el conocimiento teórico con la experiencia.

Posterior a esto, han sido numerosos autores los que han estudiado el ApS, tanto de forma teórica como en su puesta en práctica. A continuación, se recogen algunas de las aportaciones sobre el tema de diversos estudiosos e investigadores, que ayudarán a comprender la metodología de una manera más amplia.

Según Albanesi et al. (2020) el ApS es una propuesta pedagógica innovadora que integra, de manera intencional, una participación comunitaria con sentido dentro del currículo y reconoce académicamente el aprendizaje que el alumnado adquiere a partir de su implicación en la comunidad y en la intervención en problemáticas reales. Estas estrategias de aprendizaje vivencial y reflexión “apuntalan el proceso de aprendizaje, y el servicio está vinculado a la disciplina académica” (p.12).

Estos autores realizan una definición completa de la metodología de ApS, ya que contemplan la educación vivencial, la participación y la formación integral, que, como se ha visto anteriormente, son pilares fundamentales de esta metodología.

Butin (2003) habla del aprendizaje servicio como una metodología que favorece una auténtica conexión entre los conceptos teóricos y la práctica, y hace una definición de cuatro características que han de estar presentes en cualquier proyecto que se ponga en práctica a través de esta metodología.

Es fundamental que el alumnado respete la situación del destinatario del servicio, además de su estilo de vida y su punto de vista sobre diferentes aspectos que se vean implicados en el proyecto. Esto implica que el discente no se limita a la aplicación de conocimiento de manera unilateral, sino que es primordial que tenga una actitud de apertura ante la diversidad y las particularidades personales, sociales y culturales de la persona o el grupo con el que esté trabajando.

La relación que se establece con la puesta en práctica de esta metodología es recíproca, es decir, de beneficio mutuo; por lo tanto, todos los agentes implicados se verán beneficiados por las acciones propuestas. Esta característica fomenta la empatía y el aprendizaje profundo y significativo. El alumnado es capaz de percibir que la labor que están llevando a cabo tiene un impacto tangible y real sobre los destinatarios. Estos, a su vez, pueden ofrecer una retroalimentación valiosa que contribuye de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

El servicio que se pretenda llevar a cabo debe ser relevante, no solamente para la comunidad o los destinatarios directos del programa, sino también para el aprendizaje académico de la asignatura que se esté trabajando. Este principio subraya la importancia de que las actividades planeadas en estos proyectos deben estar alineadas con los objetivos académicos, lo que ayuda a los discentes a ver el valor de la aplicación de sus conocimientos en situaciones reales. Ver de manera clara la utilidad y relevancia de lo que se está haciendo puede aumentar en gran medida la motivación de los alumnos, a la par que es muy bien valorada por las personas que están recibiendo el apoyo o servicio.

Por último, la reflexión: constituye un aspecto central en el modelo propuesto por Butin (2003); este principio habla de que es primordial establecer un proceso reflexivo continuo; esto va a permitir al alumnado estructurar y ordenar la experiencia compleja y dar significado a las propuestas llevadas a cabo, ayudándoles a ofrecer sentido a las tareas realizadas.

Los elementos definidos por Butin (2003) son pilares básicos sobre los cuales se puede llegar a construir una experiencia educativa innovadora y transformadora. En esta experiencia, los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica lo que se ha aprendido de manera teórica en el aula. Al mismo tiempo, puedan contribuir de forma significativa en la vida de otras personas o en la comunidad. De esta manera se desarrollarán habilidades académicas y personales que ayudarán a la formación integral del alumnado y que mejorarán sustancialmente su entorno.

Para Batlle (2020), “generar ciudadanía activa es la principal función social de la educación y este es, precisamente, el enfoque del Aprendizaje Servicio” (p.13). Este enfoque resalta una visión clave de la educación actual, como proceso integral y no únicamente como medio para conseguir aprendizajes o conocimientos de tipo académico.

Cuando se habla de “ciudadanía activa”, se pone en valor la capacidad de actuación en el entorno que tiene el alumnado y las comunidades educativas; estas actuaciones deben ser críticas y responsables para poder lograr ese bien común que se persigue en estos programas.

En relación con los valores que se pueden trabajar en el ApS, Martín-García et al. (2021) realizaron un estudio con el fin de elaborar un mapa lo más fiable posible de esos valores que activa y propone esta metodología. Plantean tres niveles simultáneos de aprendizaje (la práctica, las acciones y las tareas) junto con los valores que se promueven en cada uno de ellos. Algunos de estos valores son: apertura, sensibilidad moral, compromiso, colaboración, voluntad de entendimiento, comprensión crítica, implicación, responsabilidad, capacidad analítica, proyección, autoconocimiento, honestidad, etc.

Estas son únicamente algunas de las múltiples aportaciones que han hecho diversos investigadores en torno al tema, pero, como se ha comentado anteriormente, la literatura científica referida al ApS es amplia y actualmente hay en marcha numerosas experiencias que están teniendo resultados positivos.

### **3. EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA RELIGIÓN CATÓLICA**

El Aprendizaje Servicio encuentra una sólida base en la misión de la Iglesia Católica, ya que según Bergoglio “la Iglesia está llamada a salir de sí misma e ir hacia las periferias, no solo las geográficas, sino también las periferias existenciales: las del misterio del pecado [...] las de toda miseria” (Bergoglio, 2013, como se citó en Francisco, 2014). En esta línea, Juan Pablo II destacó la importancia del espíritu cristiano de servicio a los demás en la promoción de la justicia social, teniendo especial relevancia en la educación en universidades católicas y debiendo ser compartido por los docentes y fomentado por los estudiantes (Juan Pablo II, 1990, ECE, 34).

En este sentido, poniendo el foco en el ámbito educativo, la Religión Católica es una asignatura en la que esta propuesta metodológica se ajusta adecuadamente. Esto se debe a que se ponen en el centro de los procesos de aprendizaje competencias y valores como la solidaridad, la empatía, el respeto, el compromiso, etc. De esta manera, el aprendizaje servicio en esta área no solo se circunscribe a la transmisión de conocimientos, sino que proporciona una vivencia que profundiza en la identidad cristiana y el compromiso con el prójimo, así se convierte en un proceso innovador y transformador que contribuye a la formación de una ciudadanía empática, responsable y activa.

La Iglesia, históricamente, ha promovido un enfoque de servicio a los demás como un reflejo de la fe cristiana y como un medio para llegar a construir una sociedad más solidaria y justa. Según Isola et al. (2021) “el encuentro entre aprendizaje-servicio y enseñanzas de la Iglesia es un claro ejemplo de diálogo y enriquecimiento entre una pedagogía que es para todos y una Iglesia que quiere contribuir a construir la casa común” (p.11).

Este punto de vista fomenta la idea de que el ApS no solo beneficia a quienes reciben el servicio, sino a todos los que participan en el proyecto, e impulsa una educación basada en el compromiso y la solidaridad.

Centrándonos en el término de solidaridad, según el papa Francisco “es mucho más que algunos actos de generosidad esporádicos. Supone crear una nueva mentalidad que piense en términos de comunidad, de prioridad de la vida de todos sobre la apropiación de los bienes por parte de algunos” (Papa Francisco, 2013, EG, 188). En consonancia con esta idea, el papa Juan Pablo II afirmaba que la solidaridad es el “camino hacia la paz” y encuentra su origen y su fuerza en la naturaleza del trabajo humano (Juan Pablo II, 1982).

En estas palabras, el diálogo y la cooperación son fundamentales para fomentar la paz y la justicia social, serán valores que se trabajen y desarrollen en los proyectos llevados a cabo a través de la metodología tratada.

Además, los principios del ApS se encuentran firmemente alineados con los principios de la Doctrina Social de la Iglesia, que nos proporciona un marco ético para la vida social tomando como base los valores cristianos fundamentales. Estos principios se orientan a crear una sociedad más justa, respetuosa y solidaria y tienen un estrecho vínculo con los objetivos y principios de la metodología ApS.

El padre Massaro (2019) señala que, en la actualidad, temas como la globalización y el medio ambiente se han convertido en fuentes de preocupación y han ganado relevancia en el discurso de la Iglesia, especialmente a través de las enseñanzas del papa Francisco. En su libro *Mercy in Action* (Massaro, 2018) destacó seis formas específicas en las que el papa Francisco ha renovado la Doctrina Social de la Iglesia en los últimos años:

En primer lugar, la justicia económica: los peligros de la desigualdad económica afectan a todas las sociedades del mundo. El papa Francisco cree en la necesidad de redistribuir la riqueza y hablar en contra de los mercados no regulados que concentran la riqueza en las altas esferas. También dice que tenemos la obligación de recordarles a los multimillonarios que practiquen la filantropía. En segundo lugar, la justicia laboral: la Iglesia ha sido un buen socio para el movimiento laboral, apoyando los derechos de los trabajadores en todo el mundo. En tercer lugar, el medio ambiente: el papa Francisco ha sido el “Papa Verde”, promoviendo la justicia ecológica y la sostenibilidad, y hablando en contra del cambio climático. En cuarto lugar, la vida familiar: el papa Francisco ha reconocido los desafíos que enfrentan las familias y ha abordado la cuestión de cómo la Iglesia puede ofrecer apoyo a las familias en apuros, fomentando la reconciliación en lugar del castigo. En quinto lugar, los migrantes: el papa Francisco se ha mostrado sensible a las necesidades de los 90 millones de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo en todo el mundo y ha realizado visitas a campos de refugiados. Y en sexto y último lugar, agente de reconciliación: el papa Francisco ha continuado la larga tradición de la Iglesia de abogar por la paz, enfocándose en la construcción de la paz y la transformación de conflictos para reconciliar a todos los pueblos. Sus acciones son inspiradas por Jesús, ‘Príncipe de Paz’ (Massaro, 2019).

De esta forma, a través de actividades de servicio que pueden ser planteadas a partir de la asignatura de Religión Católica, el alumnado será capaz de desarrollar competencias sociales y espirituales, fortaleciendo su identidad cristiana mientras se comprometen con el entorno que les rodea.

En la “*Instrumentum Laboris*”, Congregación para la Educación Católica (2020), se afirmó con relación a la metodología de ApS que el verdadero servicio de la educación es la educación al servicio. Se puede señalar este proceso como un desarrollo desde una educación al servicio hacia una educación como servicio, según la cual el prójimo es tanto la vía como la meta del camino de la educación (Congregación para la Educación Católica, 2020).

Para concluir este apartado, la metodología de ApS, cuando es aplicada a la Religión Católica, permite al alumnado conocer los principios y valores cristianos, promovidos por la Iglesia Católica, y también les va a dar la oportunidad de vivirlos personalmente, fomentando valores como la solidaridad, la caridad, la justicia, el cuidado de los demás, etc.

#### **4. OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS**

Es fundamental analizar tanto los obstáculos como las oportunidades de esta metodología para tener una visión integral que permita a las instituciones y comunidades educativas comprender las limitaciones y alcances que puede tener este enfoque pedagógico.

Como principales oportunidades podemos encontrar que este tipo de propuestas y metodologías permiten al alumnado la posibilidad de “aprender a ser”, ayudando a enriquecer su “autoconocimiento, la autonomía personal, el compromiso, la responsabilidad, el esfuerzo, la constancia y el emprendimiento (Gómez y Martínez-Odría, 2018).



Además, se pueden observar otras oportunidades como: la oportunidad para la innovación educativa con la puesta en práctica de metodologías innovadoras y activas en el aula pudiendo ser muy beneficiosa para los procesos de enseñanza y aprendizaje, la conexión entre contenidos prácticos y teóricos que hace que los aprendizajes realizados sean más significativos, el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores como la empatía, la colaboración, el respeto, etc., el fomento de la participación en las comunidades promoviendo la ciudadanía activa y la responsabilidad social desde las primeras etapas educativas, el fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad con la creación de vínculos más estrechos y sólidos entre las instituciones educativas y las comunidades y familias podrá aportar un gran beneficio y enriquecimiento dentro del proceso educativo, el refuerzo y mejora de la comunidad: gracias a la participación, la colaboración y el abordaje de situaciones y problemáticas sociales y locales, el aumento de la motivación y rendimiento académico, la adaptabilidad a diversos contextos y la integración de la fe y la acción cuando los proyectos se realizan enmarcados en el área de religión católica. De esta manera, trabajando mediante ApS se realiza un desarrollo integral del alumnado, así como se fortalece la competencia espiritual.

Aparte de los beneficios y oportunidades, también podrán ser numerosos los obstáculos o dificultades que surjan en la implementación de esta metodología, algunos de ellos pueden ser: la resistencia al cambio en el alumnado o en los educadores, que están acostumbrados a métodos tradicionales y muestran reticencia a adoptar nuevas prácticas o modelos, dificultades en la planificación o coordinación, falta de recursos, sostenibilidad de los proyectos, necesidad de formación del profesorado y posible desigualdad en el acceso, es posible que en determinados contextos sociales o socioeconómicos haya diversas brechas en el acceso a recursos y oportunidades educativas u oportunidades de acceso a los programas o proyectos planteados, en este sentido, es fundamental garantizar que todos los estudiantes y todas las personas destinatarias del proyecto tengan las mismas posibilidades de beneficiarse de las iniciativas previstas.

El análisis de todas estas oportunidades y dificultades se hace importante para plantear programas o proyectos realistas, que se ajusten a las necesidades concretas del entorno donde se van a llevar a cabo.

## 5. EXPERIENCIAS

Hay numerosas experiencias del uso del ApS descritas en la literatura científica, aunque no se pueden encontrar muchos ejemplos de su uso en la Religión Católica.

Es relevante nombrar en este apartado la existencia de una Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS, 2020) en la que, aparte de definir la metodología y contemplar información relevante para su posible puesta en práctica, se comparten numerosas experiencias llevadas a cabo en diversas etapas educativas. Además, hay convocatorias anuales de premios ApS junto con la colaboración del Ministerio de Educación, Formación y Deporte, mediante los cuales se pretende dar a conocer y gratificar la puesta en práctica de proyectos educativos que utilizan esta metodología.

Algunos de los proyectos que se recogen en el libro “100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social” (Batlle et al., 2019) están enfocados a: el cuidado del medioambiente, fomentar el ejercicio físico y la alimentación saludable, contribuir a la conservación de los espacios con valor ecológico, prevenir los accidentes



de tráfico y fomentar la movilidad sostenible, sensibilizar sobre el cuidado y el respeto hacia los espacios comunes y enseres de todos los vecinos, ayudar a leer a los más pequeños, contribuir a paliar el hambre entre la población más desfavorecida, contribuir a mantener las tradiciones populares y la vida cultural del barrio, apoyar y mejorar la autonomía de las personas con discapacidad, acoger y consolar a los niños y niñas más pequeños recién llegados a la escuela, promover la relación y la comunicación intergeneracional y evitar el aislamiento de las personas mayores, cuidar a los animales abandonados, ofrecer oportunidades de desarrollo personal a las personas con discapacidad, dándoles protagonismo y haciendo que se sientan útiles y valoradas, movilizar al conjunto de la sociedad en la lucha contra el cáncer, destacar la importancia de los territorios rurales y del saber de los mayores, proteger a los animales autóctonos, contribuir a la salud de los niños y niñas en contextos vulnerables, avanzar en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, eliminar la violencia de género y promover el reconocimiento de las mujeres en el municipio, hacer las ciudades más accesibles para las personas con discapacidad y movilidad reducida, favorecer la inclusión y la integración de la juventud recién llegada al barrio, luchar contra el sedentarismo y el aislamiento social de las personas mayores, reconocer y establecer vínculos con las personas mayores a través del arte, aumentar las reservas de sangre de los hospitales, estimular el interés por la ciencia en los niños y niñas más pequeños, combatir las desigualdades educativas, promover la sensibilización medioambiental, la reducción de residuos y el reciclaje, proteger y dar a conocer el patrimonio arquitectónico propio, crear productos de apoyo educativo terapéutico de bajo coste para personas con necesidades educativas especiales y/o diversidad funcional, etc.

Aramburuzabala et al., (2020) recogen algunas experiencias en un documento llamado “El papel del aprendizaje servicio en la construcción de una ciudadanía global”: dentro de estas se encuentra una propuesta para fomentar el deporte inclusivo, una experiencia en cooperación y voluntariado con estudiantes de medicina, actividades físicas en el medio natural, derechos humanos y paz, protección del medio marino, creación de sistemas de apoyo para mayores desde el área de ingeniería, mejora de las competencias sociales y cívicas de alumnos de Posgrado, eliminación de barreras, danza para personas con diversidad funcional, prevención del cáncer de piel, proyecto de patios inclusivos, creación de materiales didácticos para alumnos con necesidades educativas especiales, etc. En todos estos ejemplos se puede ver de manera clara la implicación de la comunidad y la búsqueda de un bien común o de la mejora de determinados grupos o colectivos.

A pesar de que haya tanta variedad de publicaciones relacionadas con la puesta en práctica de esta metodología, tal y como se ha indicado anteriormente, no existen demasiadas experiencias descritas en la literatura científica del uso del ApS en el área de Religión Católica, aun así, es un campo que se está explorando y que se espera que crezca en los próximos años debido a la relevancia del tema.

En este sentido podemos hacer referencia al estudio publicado por Fernández (2020), donde se explica cómo en el curso 2018/2019 los alumnos de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de León realizaron un proyecto en el que se utilizó la metodología de ApS en la asignatura de Religión Católica. La finalidad del proyecto realizado era que, a través del acompañamiento de personas que viven en soledad, los alumnos pudieran profundizar y adquirir competencias curriculares relacionadas con el conocimiento y la valoración de la vi-

vencia de la religiosidad en otras culturas y generaciones. Los resultados que se obtuvieron con la puesta en práctica de este programa se midieron en diversas áreas, no solo en la puramente académica o teórica, sino también en la personal y social. Los resultados ponen de manifiesto “en el campo académico como altamente estimulante y adecuada para su formación, en lo personal les ha permitido mejorar sus habilidades sociales y comunicativas, y en el ámbito social les ha proporcionado una oportunidad para trabajar en contextos de diversidad” (p.253).

Según Isola et al. (2021), aunque no se enmarquen en la metodología de ApS, muchas de las actividades pastorales que se desarrollan en algunas Instituciones Católicas de Educación Superior son propuestas integradoras, que promueven diversos servicios a la comunidad y que tienen de base esa ayuda mutua y ese servicio, aunque no se denominen de tal manera.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo, se ha mostrado cómo el ApS es una metodología ampliamente utilizada que permite relacionar y aplicar los contenidos teóricos transmitidos en las aulas a situaciones reales del entorno. Las acciones realizadas con estos proyectos generan beneficios significativos tanto para la comunidad como para los estudiantes, que encuentran en esta práctica una forma de vivir y aplicar lo aprendido de forma tangible.

La posibilidad de integrar el ApS en la enseñanza de la asignatura de Religión Católica ofrece un camino significativo, enriquecedor y eficaz mediante el cual se trabajen y fomenten los valores cristianos. Este enfoque va a permitir a los alumnos experimentar su fe de forma práctica en la ayuda al prójimo, impulsará su sentido de responsabilidad social y fortalecerá su identidad cristiana.

A lo largo de este capítulo, se han analizado tanto las oportunidades como los desafíos de implementar esta metodología en el ámbito de la educación religiosa. Usar esta metodología necesita cambiar la forma tradicional de enseñar y puede encontrar varios problemas, como la resistencia al cambio, la falta de recursos y la dificultad para evaluar. Sin embargo, los beneficios que puede ofrecer son mucho mayores que estos retos.

A través del ApS, el alumnado no solo adquirirá aprendizajes teóricos, sino que podrá llevar a la práctica todo ello, produciendo así un aprendizaje más significativo y global. Esta metodología ofrecerá a los estudiantes la oportunidad de vivir su fe de una manera tangible, fortaleciendo el desarrollo de su dimensión espiritual.

Entre los objetivos, competencias y valores que se pueden trabajar y desarrollar a través del ApS podemos destacar la reflexión crítica, la responsabilidad social, la empatía, la capacidad de trabajo en equipo, la autonomía, la justicia social, el respeto, la cooperación, la solidaridad, etc. De esta manera, los estudiantes contarán con múltiples herramientas para que puedan ser agentes de cambio en su entorno más cercano, en este caso desde una perspectiva cristiana.

Por lo tanto, el trabajo mediante ApS en la asignatura de Religión Católica puede ayudar a que los alumnos reflexionen y trabajen su pensamiento crítico. Esto promueve un diálogo entre su realidad más cercana y la fe. Esto les permite abrir sus ojos y reflexionar de manera profunda sobre el papel que tiene la religión en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. De esta manera, se propicia un aprendizaje integral que permite que el alumnado pueda internalizar de forma más significativa y profunda el mensaje evangélico y pueda fortalecer su dimensión espiritual.

## REFERENCIAS

- Albanesi, C., Culcasi, I., Zunszain, P., Higuera, P. A., Gregorová, A. B., Mateo, A. C., Cinque, M., Dima, G., Gutiérrez, J. G., Montero, A. I., Cayuso, P. L., Preradovic, N. M., y Sarraute, M. M. (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. EASLHE European Association of Service-Learning in higher education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=822159>
- Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García Gutiérrez, J., y Lázaro, P. (2020). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=790161>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: Compromiso social en acción*. Santillana Educación.
- Batlle, R., Escoda, E., Cuñado, M. J., García Laso, A., Martín Sánchez, D. A., y Prats, D. (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. <https://acortar.link/gIMZes>
- Butin, D. (2003). Of What Use is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning within Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 105, 1674-1692. <https://doi.org/10.1177/016146810310500903>
- Congregación para la Educación Católica. (2020). *Patto educativo globale: Instrumentum laboris [Pacto educativo global: Instrumentum laboris]*. San Paolo Edizioni. <https://acortar.link/nuTMDH>
- Fernández Prados, J. S., y Lozano Díaz, A. (2021). *Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio*. Octaedro. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/17125>
- Fernández, J. (2020). El Aprendizaje-Servicio, una herramienta para sensibilizar frente al problema de la soledad: Service-Learning, a tool to raise awareness of the problem of loneliness. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 253-265. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2247>
- Francisco. (2013, 24 de noviembre). *Evangelii gaudium [Exhortación apostólica]*. La Santa Sede. <https://acortar.link/f1Dx0>
- Francisco. (2014, 23 de agosto). Mensaje del Santo Padre Francisco al Meeting por la amistad entre los pueblos (Rimini, 24–30 de agosto de 2014). La Santa Sede. <https://acortar.link/br4d25>
- Gómez Villalba, I., y Martínez-Odría, A. (2018). Aprendizaje-servicio. Oportunidad para la pastoral educativa. *Revista de Pastoral Juvenil*, (529), 17–18.
- Isola, M. B. (coord.), Peregalli, A. (coord), Poli, M. A., Biela, A., Kornas Biela, D., Kozubek, M., Wuwer, A., Alphonse, X., Selvam, S. G., Kiema, B., Sterk Barrett, M., Fiorin, I., Van Stichel, E., Ruiz, Y., y García, J. M. (2021). La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica. En Isola, M.B., Peregalli, A. (coords.). *La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2021*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12613>
- Juan Pablo II. (1982, 15 de junio). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los funcionarios de la Oficina Internacional del Trabajo [Discurso]. La Santa Sede. <https://acortar.link/y62nim>
- Juan Pablo II. (1990, 15 de agosto). *Ex corde Ecclesiae [Constitución apostólica sobre las universidades católicas]*. La Santa Sede. <https://acortar.link/oQQ1VH>

- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., y Rubio-Serrano, L. (2021). *El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio*. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Massaro, T. (2018). *Mercy in Action: The Social Teachings of Pope Francis*.
- Massaro, T. (2019). The Renewal of Catholic Social Teaching in the Age of Pope Francis. *A Faith That Does Justice*. <https://faith-justice.org/event/the-renewal-of-catholic-social-teaching-in-the-age-of-pope-francis/>
- Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS). (2020). *Aprendizaje-servicio*. <https://www.aprendizajeservicio.net/>

## Capítulo 12

### Educar para la paz: un proceso que incide en la formación de las infancias en Colombia

---

Luis García-Noguera

Yeny Patricia Rayo Prada

*Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO (Colombia)*

**Resumen:** La educación para la paz, es una de las apuestas para potenciar la formación de ciudadanos comprometidos con la paz en escenarios afectados por la violencia como es Colombia, donde desde 2014 se ha implementado la cátedra de la paz. Se buscó establecer el impacto que ha tenido la implementación de la cátedra de la paz en la promoción de una cultura de paz y formación ciudadana en los estudiantes del Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí. Enmarcada en un diseño interpretativo, cualitativo, descriptivo y de investigación acción, se desarrolló una revisión documental, entrevistas en grupo focal y taller de cocreación con estudiantes y docentes del grado quinto. La información recolectada evidenció que, no existe una propuesta formal de implementación de la cátedra de la paz en el Proyecto Educativo Institucional, los docentes manifiestan su interés en la cátedra y los estudiantes si bien dejan ver vacíos de conocimiento, han apropiado conocimientos que propenden por la construcción de una cultura de paz. Se concluye que, es importante que la institución estructure una propuesta formal de educación para la paz que responda a las necesidades de su comunidad educativa. Para ello, se proponen algunas estrategias que enriquecen los recursos con los que cuenta la institución para implementar la cátedra de la paz.

**Palabras clave:** educación para la paz, formación ciudadana, infancias, cultura de paz, ética ciudadana

**Abstract:** Peace education is a key strategy for fostering the development of citizens committed to peace in violence-affected contexts such as Colombia, where the Peace Studies curriculum has been implemented since 2014. This study aimed to determine the impact of this curriculum on promoting a culture of peace and civic engagement among students at the Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí. Using an interpretive, qualitative, descriptive, and action research approach, the study included a document review, focus group interviews, and a co-creation workshop with fifth-grade students and teachers. The information gathered revealed that there is no formal proposal for implementing peace studies within the Institutional Educational Project. Teachers expressed interest in the subject, and while students showed gaps in their knowledge, they have acquired some understanding that contributes to building a culture of peace. It is concluded that it is important for the institution to develop a formal peace education proposal that addresses the needs of its educational community. To this end, several strategies are proposed to enhance the institution's existing resources for implementing peace studies.

**Keywords:** peace education, civic education, childhood, culture of peace, civic ethics

## 1. INTRODUCCIÓN

Como parte de los compromisos adquiridos en el Acuerdo de Paz firmado en 2016 entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Estado colombiano representado por el presidente Juan Manuel Santos Calderón, se estableció obligatoriedad de la implementar en las instituciones educativas del país la cátedra de la paz (García-Noguera y Verdugo, 2023).

En ese sentido, esta iniciativa, más allá del Acuerdo de Paz, busca propiciar en Colombia una reflexión interdisciplinar sobre el conflicto interno armado vivido en el país desde mediados del siglo XXI y sus consecuencias sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales, aportando a la construcción de una cultura de paz en los territorios, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo de mecanismos noviolentos y fomento de una ciudadanía activa en las comunidades donde habitan los estudiantes. Bajo esa consideración, la implementación de la cátedra de la paz, normativamente establecida por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada a través del Decreto 1038 de 2015, se presenta en el escenario escolar, como una estrategia educativa y pedagógica que los colegios públicos y privados de Colombia debían implementa en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), para promover desde la trazabilidad del currículo un ejercicio interdisciplinar, liderado por el área de ciencias sociales, con aportes de otras áreas, como ciencias naturales, ética y humanidades, promoviendo la convivencia pacífica y la formación de ciudadanos comprometidos con la paz (Vásquez-Russi, 2020).

Acorde con dicha obligatoriedad, el Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí, institución educativa pública ubicada en el municipio de Jamundí en el Departamento del Valle del Cauca al suroccidente de Colombia, uno de los lugares del país que actualmente enfrenta profundos problemas de violencia y reclutamiento de menores por parte de los grupos armados irregulares y disidencias de las FARC-EP, además de problemas sociales y culturales derivados de la expansión del narcotráfico presente en la zona, ha buscado a través de la implementación de la cátedra de la paz, promover un escenario de construcción de paz en el territorio aportando a los estudiantes conocimientos y estrategias para comprender la situación que ha vivido el país, la que actualmente viven en el municipio y el compromiso ciudadano que pueden asumir para lograr la transformación social, política y cultural de Colombia.

## 2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se centró en la pregunta: ¿cuál es el impacto que ha tenido la implementación de la cátedra de la paz en la promoción de una cultura de paz y formación ciudadana en los estudiantes del Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí?

## 3. MÉTODO

El estudio, metodológicamente se fundamentó en el paradigma epistemológico interpretativo y el enfoque cualitativo, buscando comprender la realidad social desde una mirada inductiva abordando los elementos particulares desde los cuales se expresa (Hernández et al., 2014). En



ese mismo sentido, el proyecto asume un alcance descriptivo y diseño de investigación acción, aportando desde la reflexión de los miembros de la comunidad educativa, a la construcción de nuevos recursos que innoven en la implementación de la cátedra de la paz.

Teniendo en cuenta el horizonte asumido, el proyecto tuvo en cuenta como población objeto de estudio los estudiantes y docentes de la básica primaria del Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí, tomando como muestra intencional (Hernández et al., 2014), el grado quinto, donde se trabajó con dos docentes y los estudiantes del 501, en total 20 alumnos, 11 niñas y 9 niños, provenientes del municipio. Como técnicas de recolección de la información, el proyecto empleó la revisión documental desarrollada a través de fichas de contenido y entrevistas abiertas en grupos focales a estudiantes y docentes, para lo cual se diseñó y validó para cada participante, una guía de entrevista en grupo focal compuesta por 12 preguntas. En total se realizaron 3 grupos focales, uno con los docentes y dos con los estudiantes.

La información recolectada, fue analizada desde el análisis categorial (Hernández et al., 2014), teniendo en cuenta como categoría de análisis la implementación de la cátedra de la paz, y como subcategorías, las propuestas curriculares para la implementación de la cátedra de la paz, los alcances y limitantes asumidos en la implementación de la cátedra de la paz, y los aprendizajes en cultura de paz y formación ciudadana alcanzados a través de la implementación de la cátedra de la paz. Una vez la información fue analizada, a través de un taller de cocreación, se reflexiona sobre los resultados de la investigación y se proponen nuevas estrategias para abordar la implementación de la cátedra de la paz.

#### **4. RESULTADOS**

La investigación realizada en el Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí ha permitido obtener un panorama detallado de la implementación de la cátedra de la paz en esta institución. La revisión documental, permitió evidenciar que el plan de área presentado en ciencias sociales, al cual por política de la institución está incorporada la cátedra de la paz, abarca una serie de componentes que son vitales para la formación en la cátedra de paz. Estos componentes incluyen, entre otros, el conocimiento y respeto de los derechos humanos, la promoción de la democracia, la resolución pacífica de conflictos y la comprensión de la diversidad cultural. La inclusión de estos elementos es fundamental para la formación de una ciudadanía activa y comprometida, así como para fomentar un entorno de convivencia pacífica.

No obstante, es importante destacar que, en el plan de área de estudios del área de sociales para el grado quinto de primaria, no establece de manera explícita la cátedra de paz. En su lugar, los componentes mencionados han sido extraídos por analogía, lo que puede limitar el reconocimiento formal de la significación e importancia de esta temática en el currículo educativo.

De la misma manera, se observó que el plan de área de ciencias sociales trabaja los proyectos “Edu Derechos”, “Proyecto Pileo”, “Tiempo Libre”, “Proyecto Etnoeducador” y “Proyecto Prevención”, estos proyectos de manera transversal tienen que ver con la cátedra de la paz, pues presenta varios objetivos relacionados, particularmente en el contexto de los derechos humanos y la participación ciudadana. Por ello es posible señalar que, es evidente que, aunque el plan de estudio del área de ciencias sociales para el grado quinto, ya incorpora componentes que resuenan con los principios de la cátedra de paz. Por ello, es crucial avanzar hacia una integración más explícita y formal de esta temática en el currículo (Rusínque et al., 2020).

En ese sentido, la articulación de la cátedra de paz no solo enriquecería la formación integral de los estudiantes, sino que también consolidaría un compromiso institucional hacia la promoción de una cultura de paz y respeto (Suárez y Pimiento, 2018). Al fortalecer los vínculos entre los proyectos existentes y la cátedra de paz, se podría crear un marco educativo más robusto que fomente el aprendizaje significativo, aunado a que es fundamental que la institución educativa asuma un compromiso decidido hacia la implementación efectiva de la cátedra de la paz, no solo como un componente más del currículo, sino como un eje central que guíe todas las prácticas pedagógicas y relaciones interpersonales dentro de la comunidad escolar. La formación en paz debe ser entendida como un proceso continuo que involucra a todos los actores educativos: estudiantes, docentes, padres de familia y la comunidad en general. Esto implica la creación de espacios de diálogo y reflexión, donde se aborden de manera crítica los retos y oportunidades que presenta la convivencia en un contexto tan diverso y complejo como el colombiano (Toro et al., 2021). Al integrar de manera transversal los principios de la cátedra en todas las asignaturas y actividades escolares, se promoverá una cultura de paz genuina que no solo se limite al ámbito académico, sino que se extienda hacia la vida cotidiana de los estudiantes, preparándolos para ser agentes de cambio en sus comunidades y en la sociedad en su conjunto. Así, la cátedra de la paz se convertirá en un pilar fundamental para la construcción de un futuro más justo, equitativo y en armonía, donde cada individuo sea valorado y respetado, contribuyendo así a la consolidación de una verdadera cultura de paz en Colombia (Rodríguez, 2018).

De igual manera, los resultados de las entrevistas en grupo focal realizadas a los docentes (ver Tabla 1), muestran que reconocen la importancia de abordar temas de paz y resolución de conflictos. Se evidencia una implementación informal y fragmentada de esta cátedra. La mayoría de los docentes, se expresan a favor de la cátedra, destacando su relevancia para el desarrollo de una ciudadanía pacífica. Sin embargo, algunos, critican la superficialidad con la que se abordan estos temas, sugiriendo que la falta de una estructura formal limita el impacto educativo. Este hallazgo coincide con lo planteado por González y Salazar (2018), quienes argumentan que la cátedra de la paz debe ser integrada de manera formal en el currículo para tener un impacto significativo en la formación de los estudiantes. Asimismo, Rincón et al. (2020) indican que una formación estructurada en estos temas puede mejorar los resultados académicos en el área de sociales y ciudadanía.

**Tabla 1.** Entrevistas en grupo focal a los docentes.

| Categoría                              | Subcategoría                                                                | Hallazgos                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Implementación de la cátedra de la paz | Alcances y limitantes asumidos en la implementación de la cátedra de la paz | CPGFD001: la cátedra no se imparte de manera formal y directa, podría estar contribuyendo a las problemáticas de convivencia en la escuela.                                                             |
|                                        |                                                                             | CPGFD0012: se abordan temas de paz a través de la asignatura de ciencias sociales y proyectos transversales, se destaca que esta integración no es suficiente para garantizar un impacto significativo. |
|                                        |                                                                             | CPGFD002: existen contenidos relacionados con la paz en el currículo, no existe una cátedra formalmente establecida.                                                                                    |
|                                        |                                                                             | CPGFD0015: actualmente hay falta de tiempo para la Cátedra de Paz, lo que podría diluir su impacto.                                                                                                     |
|                                        |                                                                             | CPGFD004: se aprecia una mejora en el comportamiento de los estudiantes, con un bajo porcentaje de problemas de convivencia.                                                                            |

Los hallazgos sugieren que, a pesar de la ausencia de una cátedra formal, hay esfuerzos significativos por parte de los docentes para promover una ciudadanía pacífica. Las “escuelas de padres” y los “proyectos transversales” son mencionados como iniciativas clave que fomentan hábitos de paz y habilidades sociales. Esto resalta la capacidad del cuerpo docente para integrar la educación para la paz en su práctica diaria, lo cual es clave para la formación integral de los estudiantes. En ese sentido, Ceballos et al. (2021), subrayan la importancia de un enfoque integral en la educación que contemple la participación de la comunidad en la construcción de una cultura de paz. La existencia de estos espacios de interacción entre la escuela y la familia puede ser una estrategia efectiva para promover un aprendizaje significativo en temas de paz (Rivas et al., 2019).

Bajo esa misma consideración, los docentes también han señalado la necesidad de avanzar en la promoción de la cultura de paz y no violencia, a la vez que han identificado la urgencia de abordar el desarrollo sostenible en el currículo. Aunque se han realizado esfuerzos en educación ambiental, existe un consenso sobre la falta de un marco formal que articule estos esfuerzos de manera estructurada (García-Noguera y Verdugo, 2023). La ausencia de una Cátedra de Paz se muestra como un obstáculo que impide un enfoque más integral en la enseñanza de valores y sostenibilidad. Frente a esta situación, Carmona-Toro y Ospina-Alvarado (2022), argumentan que la educación para la paz debe ser un proceso continuo que involucre no solo a los estudiantes, sino también a las comunidades y familias, lo que refuerza la necesidad de un enfoque colaborativo en la enseñanza de la paz y el desarrollo sostenible.

Por ello es posible afirmar que, los hallazgos de las entrevistas en grupo focal realizadas a los docentes revelan la necesidad de un marco estructurado y la colaboración activa de la comunidad son elementos clave para el éxito de estas iniciativas (García-Noguera y Vásquez, 2022). Para lograr un impacto significativo en la formación de una ciudadanía pacífica, es fundamental que la Cátedra de Paz sea integrada formalmente en el currículo, acompañada de estrategias pedagógicas claras y un compromiso compartido entre el Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí y la familia.

En el caso de las entrevistas en grupo focal realizadas a los estudiantes (ver Tabla 2), los hallazgos revelan las necesidades y expectativas de los estudiantes. Los resultados indican una percepción mayormente positiva hacia la cátedra de la paz, destacando valores tales como el respeto, la tolerancia y la convivencia (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Sin embargo, se identificó una brecha significativa en el conocimiento y la comprensión de esta cátedra, y su aporte a la cultura de paz y formación de la ciudadanía, ya que algunos estudiantes expresaron no tener información suficiente sobre su contenido y objetivos. Este hallazgo es coherente con la afirmación de González y Salazar (2018), quienes argumentan que la efectividad de la cátedra de la paz depende en gran medida de su implementación y promoción adecuada dentro del currículo escolar. En el grupo focal, los estudiantes también reconocieron la importancia de los valores que promueve la cátedra de la paz, aunque manifestaron que su comprensión sobre la misma varía considerablemente (Ospina-Ramírez y Mosquera-Ñañez, 2020).

**Tabla 2.** Entrevistas en grupo focal a los estudiantes.

| Categoría                              | Subcategoría                                                                                                          | Hallazgos                                                                                                                                 |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Implementación de la cátedra de la paz | Aprendizajes en cultura de paz y formación ciudadana alcanzados a través de la implementación de la cátedra de la paz | CPGFS.001: la cátedra me llevó a estudiar la violencia en Colombia, está caracterizada por la inseguridad y el miedo en la vida cotidiana |
|                                        |                                                                                                                       | CPGFS.0012: yo revisé el valor y sacrificio de los colombianos en tiempos de conflicto                                                    |
|                                        |                                                                                                                       | CPGFS.0005: hemos recibido lecciones sobre el respeto y la importancia de ayudar a los demás                                              |
|                                        |                                                                                                                       | CPGFS.0013: deberíamos embellecer la escuela, con murales y grafitis que representen valores de paz                                       |
|                                        |                                                                                                                       | CPGFS.0018: yo aprendí a cuidar el ambiente escolar, donde el apoyo y la solidaridad son esenciales                                       |

Esta disparidad, sugiere que la falta de un marco estructurado y coherente en la enseñanza de la cátedra puede limitar su efectividad, como lo han señalado Bejarano (2021) y Ceballos et al. (2021), en sus investigaciones sobre la educación para la paz en contextos educativos colombianos. En ese orden de ideas, las entrevistas en grupo focal a los estudiantes, evidencian que los estudiantes han internalizado valores fundamentales que contribuyen a la convivencia pacífica. Se observa un fuerte énfasis en la importancia del respeto y la solidaridad, lo que refleja una conciencia social que podría contribuir a la formación de una cultura de paz. Este aspecto es respaldado por la literatura que argumenta que la educación en valores es esencial para la construcción de una sociedad más justa y pacífica (Carmona-Toro y Ospina-Alvarado, 2022).

Sin embargo, también se identificaron preocupaciones sobre la presencia de violencia y conflictos en el entorno escolar, lo que sugiere que, a pesar de los esfuerzos por promover una cultura de paz, persisten desafíos significativos. Los estudiantes expresaron una clara preocupación sobre el impacto emocional de la violencia y la necesidad de construir redes de apoyo en sus comunidades (González y Vargas, 2020). Estas inquietudes resaltan la necesidad de que la educación para la paz no solo se enfoque en la transmisión de valores, sino que también aborde de manera directa las dinámicas de violencia y conflicto que afectan a los estudiantes. Los hallazgos indican que los estudiantes valoran la incorporación de metodologías dinámicas y participativas en la enseñanza de la cátedra de la paz (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En ese sentido, se mencionan actividades tales como exposiciones, juegos de roles y actividades artísticas, que facilitan el aprendizaje práctico y la internalización de valores. Tal enfoque coincide con las recomendaciones de Rincón et al. (2020), quienes destacan la importancia de implementar métodos innovadores y atractivos para captar la atención de los estudiantes y fomentar su participación en el proceso educativo. No obstante, se observa que algunos estudiantes no recuerdan actividades específicas, lo que sugiere que las metodologías empleadas pueden no haber sido lo suficientemente impactantes o memorables. Esto plantea un reto para los educadores, quienes deben revisar y adaptar sus enfoques pedagógicos para asegurar una experiencia de aprendizaje más significativa y duradera. Acorde con ello, los resultados obtenidos a partir del grupo focal destacan la importancia de la cátedra de la paz como un instrumento clave en la

formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una cultura de paz (Landeró, 2019). Sin embargo, también evidencian la necesidad de revisar y fortalecer su implementación en el currículo escolar, asegurando una mayor coherencia y continuidad en la enseñanza de los valores asociados.

Por ello, es posible señalar que, se necesita desarrollar un plan educativo integral que incluya la capacitación de docentes, la creación de materiales pedagógicos adecuados y la implementación de actividades dinámicas que fomenten la participación de los estudiantes. Además, es crucial establecer mecanismos de evaluación que permitan medir el impacto de la cátedra de la paz en la vida escolar y en las relaciones interpersonales de los estudiantes. También, es conveniente que la cátedra de la paz no solo se limite al ámbito escolar, sino que también se conecte con la comunidad en general, promoviendo un enfoque más amplio que abarque la convivencia pacífica en todos los aspectos de la vida social (García-Noguera et al., 2024). Esto no solo contribuirá al bienestar de los estudiantes, sino que también ayudará a construir una sociedad más equitativa y solidaria, en línea con las aspiraciones de un país en busca de la paz y la reconciliación.

Con base en los resultados de los grupos focales, los docentes y estudiantes se reunieron a revisar la información recolectada y proponen innovar en la cátedra de la paz, implementando la creación de una obra de teatro por parte de los estudiantes del grado 5 para niños de preescolar. Esto, no solo permite a los estudiantes explorar y expresar su creatividad, sino que también les brinda la oportunidad de reflexionar sobre temas esenciales como la paz, además de permitirles convertirse en agentes de cambio al transmitir ese mensaje a los más pequeños. A través de la dramatización, los estudiantes pueden internalizar conceptos sobre la resolución de conflictos y la importancia de la convivencia pacífica. Asimismo, al trabajar en grupos, desarrollan habilidades de colaboración, comunicación y empatía, que son fundamentales para su crecimiento personal y social (García-Noguera y Dueñas Gaitán, 2024). Los dibujos y juguetes que utilizan para representar las características de la obra también estimulan el aprendizaje multisensorial, facilitando la comprensión de los más pequeños sobre la temática tratada. Esta estrategia pedagógica fomenta no solo el aprendizaje de contenidos académicos, sino también la educación emocional, ya que los estudiantes aprenden a expresar y reconocer sus sentimientos y los de los demás (Dueñas et al., 2022).

La representación teatral es una poderosa herramienta pedagógica que permite a los estudiantes explorar y reflexionar sobre situaciones de conflicto y paz de una manera creativa y empática. A través de la actuación, los alumnos pueden ponerse en el lugar de otros, lo que les ayuda a desarrollar la empatía y la capacidad de ver los problemas desde diversas perspectivas. La cátedra de paz puede utilizar el teatro como un medio para abordar temas difíciles, promoviendo la discusión y la reflexión sobre la violencia, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos. Esto no solo enriquece su comprensión de la paz, sino que también les brinda habilidades comunicativas y de expresión emocional (García-Noguera y Pedrozo Ospino, 2024).

También, la simulación de un proceso electoral en la que los estudiantes eligen a un candidato promotor de los derechos es una forma efectiva de vivenciar la democracia y la participación ciudadana desde una edad temprana. Esta actividad enseña a los estudiantes la importancia de hacer escuchar su voz y la responsabilidad que conlleva ser un buen ciudadano. La experiencia de votar, así como la reflexión sobre los valores ciudadanos, refuerza el concepto de paz como un estado que requiere compromiso y acción por parte de cada individuo en la sociedad.



De igual manera, la creación de carteles que promuevan el respeto por la diversidad. Es una estrategia clave para generar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso. Al trabajar en grupos, los estudiantes desarrollan habilidades de colaboración y diálogo, aprendiendo a valorar las diferencias como una riqueza en lugar de una barrera. La exposición de estos carteles en diferentes espacios de la institución educativa refuerza el mensaje de que en la diversidad reside la paz, y que todos somos igualmente valiosos en nuestra comunidad.

Las actividades recreativas son esenciales para promover la cohesión social y la convivencia pacífica entre los estudiantes. Estas actividades no solo permiten que los alumnos se diviertan, sino que también fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto hacia los demás. En un ambiente lúdico, los estudiantes pueden aprender a resolver conflictos de manera creativa y a desarrollar habilidades sociales que son necesarias para la construcción de una paz duradera. La cátedra de paz, al integrar estas actividades recreativas, puede ayudar a los alumnos a entender la importancia de la colaboración y el entendimiento mutuo en la construcción de relaciones sanas.

#### **4. CONCLUSIONES**

Se puede concluir que, la integración formal de la cátedra de la paz en el currículo del Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí es esencial para potenciar su impacto en la formación ciudadana, la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. La falta de su incorporación explícita limita su reconocimiento institucional y su efectividad en la promoción de una cultura de paz duradera. En ese sentido, aunque existe un reconocimiento general de la importancia de temas relacionados con la paz y la resolución de conflictos, su aplicación en la práctica pedagógica es aún fragmentada e informal. Es necesario avanzar hacia una implementación más estructurada, sistemática y coordinada, que incluya metodologías participativas, innovadoras y contextualizadas, para lograr una internalización efectiva de los valores en la comunidad educativa.

De igual manera, la apreciación sobre la cátedra de la paz es positiva, pero se evidencia una brecha en el conocimiento profundo y en la coherencia de su aplicación pedagógica. Para fortalecer su impacto, es fundamental mejorar la formación docente, desarrollar materiales pedagógicos adecuados y establecer mecanismos de evaluación que permitan medir y ajustar continuamente las estrategias implementadas. Para ello, la participación de todos los actores del proceso educativo (docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia y egresados), es clave para construir un entorno escolar que fomente cultura de paz.

Finalmente se resalta la importancia de la promoción de la diversidad cultural y étnica, así como la articulación con entidades externas que trabajan en pro de la paz, las cuales enriquecen las acciones educativas y fortalecen los valores de respeto y tolerancia en la comunidad escolar. Por ello, la implementación efectiva de la cátedra de la paz requiere de un compromiso institucional sostenido, de una planificación estratégica, de recursos adecuados y de una evaluación periódica que permita ajustar las acciones en función de los resultados y las necesidades emergentes.

#### **AGRADECIMIENTOS**

Los autores, expresan su agradecimiento a la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría UNIMINUTO Virtual, donde se desarrolló la



investigación Paz y ciudadanía a través de la cátedra de la paz: una mirada desde las instituciones educativas de Colombia, de la cual deriva este capítulo.

También, expresan su agradecimiento a la comunidad educativa del Colegio Central de Bachillerato Integral de Jamundí por su participación y colaboración en el desarrollo de la investigación. En especial, su aporte en el taller de cocreación, definiendo estrategias para innovar en la implementación de la cátedra de la paz.

## REFERENCIAS

- Bejarano, J. (2021). *Educación para la paz en instituciones de educación superior del pacífico colombiano. Una mirada desde las concepciones y prácticas* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://acortar.link/IlzQEG>
- Carmona-Toro, P., & Ospina-Alvarado, M. (2022). La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-10708>
- Ceballos, J., Perea, Y., & Rodríguez, A. (2021). Significados otorgados por los estudiantes de una Institución Educativa Distrital de Bogotá a la Cátedra de la Paz. *NOVUM*, 1(11), 24-38. <https://acortar.link/7IXmq8>
- Dueñas, F., Peña, D., García-Noguera, L., & Duque, F. (2022). Cátedra de paz, comunicación y universidad: Análisis comparativo. *REVISIÓN VISUAL. Revista Internacional de Cultura Visual*, 12(5), 1–14. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3778>
- García-Noguera, L., Fernández Pulgarín, N., & Ojeda Pérez, J. A. (2024). Incidencia de la cátedra de la paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar. *Inclusión Y Desarrollo*, 11(3), 102–114. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.3.2024.102-114>
- García-Noguera, L., & Dueñas Gaitán, F. F. (2024). Chair of Peace: Proposal for Implementation through social networks. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 16(6), 273–284. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5328>
- García-Noguera, L., & Pedrozo Ospino, O. (2024). Conflicto político armado visto desde la Teología Pastoral. *Revista Temario Científico*, 4(2), 1–20. <https://doi.org/10.47212/rteAlinin.2.224.5>
- García-Noguera, L., & Verdugo, W. (2023). Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz. *Inclusión Y Desarrollo*, 10(1), 63–75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.63-75>
- García-Noguera, L., & Vásquez, Y. (2022). Paz y ciudadanía a partir de la Cátedra de la Paz. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3832>
- González, A., & Vargas, M. (2020). *Niños, jóvenes convivencia escolar y noviolencia un cuento que “meme” gusta* [Trabajo de grado especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://acortar.link/NidsA9>
- González, D., & Salazar, J. (2018). *Incidencia de la Cátedra de Paz en el proceso formativo de los estudiantes de Media Académica* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/oNJztV>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Landero, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 2(3), 9-25. <https://doi.org/10.62155/eirene.v2i3.63>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. MEN. <https://acortar.link/vlKA90>
- Montenegro, R., Pico, G., Tovar, T., y González, Y. (2018). *El conflicto una oportunidad para la construcción de la cultura de paz desde la educación inicial* [Tesis de pregrado, Compensar Unipanamericana Institución Universitaria]. <https://acortar.link/C4SQTO>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Objetivo 4: Educación de calidad*. ONU. <https://acortar.link/oUVsRY>
- Ospina-Ramírez, D., & Mosquera-Ñañez, J. (2020). Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 203-222 <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7504>
- Rincón, H., Guerrero, D., y Pulido, M. (2020). Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente «sociales y ciudadanía» en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia. *Revista Espacios*, 41(09), 1-9. <https://acortar.link/yAb5JO>
- Rivas, A., Véliz, M., y Pérez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248. <https://acortar.link/oKsPuR>
- Rodríguez, L. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia Y Poder Aéreo*, 13(1), 124-140. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.592>
- Rusique, A., Cuadro, A., y Sande, P. a. M (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação E Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214753>
- Suárez, A., y Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68-80. <https://doi.org/10.29375/01240781.3455>
- Toro, K., De Armas, T., y Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 355-370. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>
- Vásquez-Russi, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

## Capítulo 13

### Narrativas operísticas en el entorno digital: análisis de estrategias, transformación digital y recontextualización argumental

---

Andrea García Torres

*Universidad de Alicante (España)*

**Resumen:** Este estudio analiza la transformación del consumo de ópera en la era digital, marcada por el auge de las plataformas de streaming y las redes sociales. Aunque el género conserva su relevancia histórica, en los últimos años se ha producido un cambio de paradigma en su difusión y promoción, ampliando el público más allá de los teatros de ópera y fomentando narrativas globalizadas y accesibles. La aparición del vídeo musical operístico, centrado en arias solistas, permite la adaptación de repertorios históricos a formatos audiovisuales contemporáneos, atrayendo a un público más joven y socialmente consciente. El análisis de casos recientes muestra cómo la técnica vocal, la innovación narrativa y los mensajes sociales —que abordan cuestiones que van desde la violencia de género hasta la sostenibilidad medioambiental— coexisten con la tradición escénica operística. Este fenómeno pone de relieve la coexistencia de distintos modelos artísticos y económicos, redefiniendo la experiencia, la promoción y la recepción de la ópera en el siglo XXI.

**Palabras clave:** ópera, música y medios de comunicación, música y semiótica, videoclip

**Abstract:** This study analyses the transformation of opera consumption in the digital era, marked by the rise of streaming platforms and social media. Although the genre retains its historical relevance, recent years have revealed a paradigm shift in its dissemination and promotion, expanding audiences beyond opera houses and fostering globalised, accessible narratives. The emergence of the operatic music video, is centred on solo arias, enables the adaptation of historical repertoires to contemporary audiovisual formats, engaging younger and more socially aware audiences. An analysis of recent case studies shows how vocal technique, narrative innovation, and social messaging—addressing issues ranging from gender-based violence to environmental sustainability—coexist with operatic stage tradition. This phenomenon highlights the coexistence of distinct artistic and economic models, redefining the experience, promotion, and reception of opera in the 21st century.

**Keywords:** opera, music and media, music and semiotics, videoclip

#### 1. INTRODUCCIÓN: CAMBIO DE PARADIGMA Y DESARROLLO DE LA CULTURA DIGITAL

A pesar de que la ópera es un género muy extendido a nivel mundial y persistente en términos históricos, su paradigma de consumo ha cambiado de una forma sin precedentes en las últimas

décadas. La “revolución digital” y el establecimiento de “nuevas prácticas” (Rius-Ulldemolins-Pecourt Gracia, 2021, p. 369), impuestas en el sector económico pero extrapoladas también al entorno cultural, de forma paralela al auge de las nuevas tecnologías, fueron determinantes en las formas de consumo operístico en el siglo XXI.

Si bien la bibliografía académica y divulgativa que existe sobre la ópera es inabarcable y se centra sobre todo en cuestiones históricas, se reduce de forma considerable cuando el estudio se concentra en la parte más tecnológica y en el estudio de las estrategias de marketing que se utilizan precisamente para su divulgación. Por ello, desde el determinante trabajo *Opera on Screen* (Citron, 2000), se han publicado diversos estudios sobre la presencia y distribución de este género en canales alternativos a los propios teatros, tanto desde la sociología (Frigotto y Frigotto, 2022) como desde los estudios culturales (Leon, 2014), y en menor medida, desde la musicología (Nyman, 2025; Wei, 2023), que abordan la divulgación operística en las redes sociales (Rivera, 2014), tanto por parte de los teatros líricos como de los sellos discográficos.

La premisa común a la que llegan todos ellos es la misma: la digitalización ha cambiado la forma en la que la ópera y sus actores se relacionan con el público y a la inversa, porque el proceso de consumo operístico ya no constituye un canal de comunicación unidireccional. Sin embargo, es llamativo cómo el interés económico y la divulgación se adelantan a los trabajos académicos, cuestionando abiertamente la supuesta crisis que experimenta la ópera en la actualidad (Rivera, 2014), y exponiendo abiertamente la labor que casas discográficas y teatros llevan a cabo a través de la divulgación en las redes sociales y plataformas de audio y video que, tras un cuarto de siglo permanece aún escasamente abordada desde una perspectiva científica. Pero lo cierto, es que así como la digitalización ha afectado enormemente a otros sectores culturales, hasta el punto de que “ha cambiado a las editoriales, los minoristas y la variedad de productos” (Núñez de la Peña, 2022, p. 118) en el contexto de la ópera, este proceso afecta a su consumo, el marketing y su producción, pero también es importante apuntar que las vías de experimentación comercial llevadas a cabo en otros géneros musicales con anterioridad, en los conocidos como músicas populares urbanas, establecieron una hoja de ruta a seguir también para este género, tradicionalmente más conservador por sus elevados costes (Rushton, 2023, pp. 55 y 87).

### **1.1. Estrategia de búsqueda y criterios de elegibilidad**

Este trabajo adopta un enfoque empírico basado en el análisis comparado de producciones audiovisuales operísticas difundidas en entornos digitales. El objeto de estudio lo constituyen los denominados como *videoclips operísticos*, tomando la denominación de los vídeos musicales utilizados por las músicas populares urbanas, que han trascendido a su propósito primigenio, influenciando a las artes escénicas (Enríquez, 2025, 174). Se trata de vídeos producidos con fines promocionales por la industria discográfica para ampliar la difusión de sus lanzamientos musicales. La investigación se centra en examinar las estrategias narrativas, estéticas y discursivas empleadas en estos productos audiovisuales, así como su relación cambiante en lo que a la difusión y recepción de la ópera en entornos digitales se refiere. Los objetos de análisis son la selección de estos vídeos publicada entre los años 2008 y 2022 conteniendo distintas arias de ópera. La muestra está compuesta por siete vídeos correspondientes a distintos repertorios, intérpretes y sellos discográficos, detallados en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Relación de títulos, autores, intérpretes, argumentos, discográfica y año de publicación de las áreas estudiadas.

| Título del aria y ópera                                 | Fecha de estreno de la ópera | Fecha de lanzamiento del vídeo | Intérprete/es                                                                                                          | Título del disco          | Compañía discográfica  | Link oficial al vídeo y última fecha de consulta                                                                      |
|---------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lamento de Dido. “When I am laid in earth”              | 1700 (ca.)                   | 2008                           | Jessye Norman                                                                                                          | Jessye Norman: a portrait | Decca Classics         | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jOIAi2XwuWo">https://www.youtube.com/watch?v=jOIAi2XwuWo</a><br>(31-12-2025) |
| “Laschia ch’io pian-ga”. Rinaldo                        | 1711                         | 2016                           | Joyce Didonato (mezzo).<br>Il Pomo d’oro y Maxim Emelyanychev (director)                                               | In war & peace            | Warner Classics        | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PrJTmpt43hg">https://www.youtube.com/watch?v=PrJTmpt43hg</a><br>(29-12-2025) |
| “Ah, quel giorno ognor rammento”. Semiramide            | 1823                         | 2016                           | Franco Fagioli                                                                                                         | Armonia aeterea           | Deutsche Grammophone   | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GOsGlypLwsg">https://www.youtube.com/watch?v=GOsGlypLwsg</a><br>(02-01-2026) |
| “Penna tirana”. <i>Amadigi di Gaula</i>                 | 1715                         | 2019                           | Jakub Józef Orliński (contratenor).<br>Il Pomo d’oro y Maxim Emelyanychev (director)                                   | Face d’amore              | Warner Classics. Erato | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZMW7M3ebRwk">https://www.youtube.com/watch?v=ZMW7M3ebRwk</a><br>(29-12-2025) |
| “The Legend of Kleinzach”. <i>Les Contes d’Hoffmann</i> | 1881                         | 2021                           | Michael Spyres (barítono).<br>Orchestre Philharmonique de Strasbourg, Marko Letonja, Coro de la Opéra National du Rhin | Baritenor                 | Warner Classics        | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BEV07fmIN5M">https://www.youtube.com/watch?v=BEV07fmIN5M</a><br>(29-12-2025) |
| “Piante ombrose”. <i>La Calisto</i>                     | 1651                         | 2022                           | Joyce DiDonato (mezzo).<br>Il Pomo d’Oro and conductor Maxim Emelyanychev,                                             | Eden                      | Warner Classics        | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ABf_q3mcoqo">https://www.youtube.com/watch?v=ABf_q3mcoqo</a><br>(31-12-2025) |
| “Yo soy María”. <i>María de Buenos Aires</i>            | 1968                         | 2022                           | Fatma Said (Soprano).<br>Quinteto, Heinrich Köbberling, Philip Krause                                                  | Kaleidoscope              | Warner Classics        | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HNe4qtcnQnQ">https://www.youtube.com/watch?v=HNe4qtcnQnQ</a><br>(29-12-2025) |

El análisis audiovisual se llevó a cabo mediante la visualización de cada vídeo, atendiendo a cuestiones previamente definidas: tipología de videoclip, estética del mismo, relación con lo sucedido en el libreto, representación del intérprete, recursos audiovisuales empleados y presencia de temáticas presentes en el debate social de la actualidad. Estas dimensiones permitieron establecer una comparación entre los vídeos seleccionados e identificar los patrones recurrentes.

El procedimiento de recogida y selección de las fuentes se desarrolló en cuatro fases: en la primera, de identificación, se localizaron vídeos operísticos a través de plataformas digitales de acceso abierto, principalmente YouTube, en los canales oficiales de las principales casas discográficas internacionales. En la fase de cribado se revisaron los contenidos identificados, descartando grabaciones en directo, retransmisiones operísticas completas, contenidos no oficiales y demás materiales no concebidos como productos promocionales autónomos. Para la elección, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión que permitieron seleccionar una muestra de vídeos bastante reducida, pero que cumplía con los requisitos temporales, formales y funcionales. Finalmente, se seleccionaron siete videoclips, que fueron analizados de manera individual y comparada. Todos ellos presentan el aria de ópera como objeto central, están producidos específicamente para la producción discográfica, están disponibles en plataformas digitales en las que el público puede interactuar e incorporan una experiencia audiovisual y cinematográfica distinta de la mera interpretación escénica. El tamaño reducido de la muestra responde al limitado carácter del videoclip en el ámbito operístico. No obstante, los casos seleccionados permiten identificar tendencias significativas en las últimas estrategias de difusión digital de la ópera.

## 2. LOS CANALES DE CONSUMO DIGITALIZADOS: ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN

La fundación de Youtube en 2005 y la apertura del primer canal para consumir ópera en *streaming* lanzado por la Metropolitan Ópera House de Nueva York, fueron el punto de inflexión para explorar las posibilidades comerciales de la digitalización y abrir un nuevo canal para cubrir costes, frente a la insuficiente recaudación que se estaba llevando a cabo en la taquilla del teatro (Bellini, 2021, p. 424). La mayor virtud de la ópera en digital es su capacidad de traspasar las fronteras locales y llegar a un público más amplio (Wei, 2023, p. 16). La pandemia COVID-19, los confinamientos y limitaciones para viajar, dispararon de forma exponencial el consumo de ópera en formato digital, de forma que instituciones tan destacadas como el Teatro Real o la Berliner Philharmoniker aprovecharon para visibilizar más sus propias plataformas, captar nuevos clientes y no perder el contacto con el público mientras los teatros y salas de conciertos estuvieron cerrados.

Deja de ser “un teatro de la presencia para ser el teatro de la retransmisión” (Zholdak, 2025, p. 739). Las redes sociales y plataformas de *streaming* han supuesto una herramienta, sin equivalente alguno entre los medios tradicionales, para fomentar el descubrimiento de nuevos repertorios y lanzamientos de nuevos trabajos (Dewan, 2014). Youtube es la plataforma más consumida para visualizar los vídeos de contenido musical, seguida de Facebook en segundo lugar, y con una interacción masculina mayor en todas las franjas de edades estudiadas (Datareportal, 2025).

Esta audiencia más amplia que comporta el consumo operístico a través de las redes sociales y las plataformas de *streaming* en relación a lo que sucede en un teatro al uso, conlleva que el planteamiento de narrativas sea menos local y más homogéneo y globalizado, con el fin de apelar a un público culturalmente muy diverso. Los medios digitales comportan así una globalización



cultural que disminuye los códigos nacionales y específicos vigentes en el pasado para apostar por una estética más generalista, pero también más rentable (Zholdak, 2025).

Todo ello se materializa en la nueva concepción de la ópera, a través de las puestas en escena, las localizaciones, vestuario, temáticas que se deciden tratar de forma paralela a la historia reflejada en el libreto (Cancellieri et al., 2022; Zholdak, 2025), y son los mismos elementos a los que recurren las casas discográficas en su promoción de nuevos trabajos bajo este género.

### **2.1. ¿Es posible hablar de videoclips en el mundo de la ópera?**

La reformulación digital llevada a cabo en el mundo de la ópera, ha situado al género en una disyuntiva en la que debe poner en valor, por un lado, la continuidad de ciertos valores sociales, y al mismo tiempo, desarrollar también una renovación artística que contribuya a su crecimiento (Cancellieri et al., 2022). Esta confluencia de intereses deja huella en la producción de ópera bajo los usos tradicionales, es decir en el teatro, afectando a la orientación que reciben las puestas en escena de los títulos, pero también se deja notar en las fórmulas que se utilizan para promocionar los contenidos operísticos por otras vías, como ocurre con las redes sociales, las plataformas de *streaming*, y más importante en lo tocante a este trabajo, van más allá de los propios límites teatrales, afectando asimismo a la promoción y difusión que llevan a cabo las casas discográficas con sus nuevos lanzamientos. Por todo ello, la irrupción del videoclip en el mundo de la ópera llegó muy tarde con respecto a otros géneros musicales.

La importancia de la selección musical que gira en torno a los 3 o 4 minutos de duración, dentro de una obra tan extensa como lo es una ópera, con independencia del número de actos que tenga, escapa a cualquier estándar de videoclip, diseñado de forma específica para la promoción de músicas populares urbanas que ya cuentan con dicha duración por defecto. Por lo tanto, en el caso de la ópera se eligen principalmente arias a solo, ya que en estos videoclips se sigue haciendo mucho hincapié en el intérprete principal, en el solista, una característica inherente a la ópera y su fascinación por los divos, y se descartan los números de conjunto, mucho más diversos en cuanto a estructura formal, duración y textura sonora, así como los recitativos y todo aquello que no tenga cierto carácter cantable de melodía acompañada.

Bajo estos parámetros, las compañías discográficas han adaptado la ópera para que encaje dentro del formato del videoclip; las arias de ópera se tratan como si fueran canciones pop. La promoción de arias y canciones desligadas de las obras completas supuso ya una revolución desarrollada con el auge y democratización de los formatos de reproducción musical a comienzos del siglo XX, que contaban con una duración temporal muy limitada y múltiples dificultades para registrar el sonido (Mora, 2018), por lo que las bases de duración, estructura y complejidad de la ópera están asentadas desde entonces.

En la actualidad, el formato de videoclip, tan útil para la difusión audiovisual de la música a partir de la década de 1970, se ha convertido en el preferido por la industria discográfica operística en los últimos años, modernizándose e incorporando unos detalles estéticos y visuales que, con anterioridad, habían pasado inadvertidos en la promoción comercial de este género, más interesado en exhibir las capacidades técnicas del cantante que en contar una historia o diseñar un producto audiovisual autónomo y original. Además, el público amplía su rango de edad, comprendiendo también a un público más joven que recurre al uso de vídeos dentro de las redes sociales, parcialmente o en su totalidad (Carrión Bósquez et al., 2025). Este capítulo hará

un recorrido y análisis de varios casos recientes, para exponer las estrategias comerciales y las adaptaciones que tienen como fin último adaptar los títulos históricos a aspectos sociales actuales, planteados por las discográficas con fines comerciales en las plataformas online.

## 2.2. Análisis audiovisual: descripción comparada de casos entre 2008 y 2022

El número de arias que recurren a esta técnica de crear un videoclip ex profeso para la promoción discográfica en el contexto operístico es muy reducido. Algunas de las hipótesis que se pueden avanzar es que no todos los repertorios operísticos presentan el mismo grado de sensibilidad respecto a su presencia en videoclips y redes sociales. En este sentido, no está estudiado desde un punto de vista científico, pero el repertorio barroco y los cantantes con un público más joven son aquellos que presentan más inclinación a la elaboración de videoclips y a su difusión en redes sociales. Se trata de cantantes y repertorio que buscan representar una versión alternativa de los principios distintivos que tradicionalmente ha ostentado la ópera a lo largo del siglo XX, por ello el repertorio lírico en el siglo XXI debe ser otro y su presentación también debe ser acorde: ya no se presenta como un producto lujoso o sinónimo de estatus, sino como un vehículo expresivo y simpatizante de los valores aceptados por la sociedad actual. Este cambio de paradigma es clave para valorar la permisividad de los cambios que, mediante los videoclips, se realizan en las arias de ópera y que pueden consultarse en la tabla 1.

El primer ejemplo recoge el *Lamento de Dido*, de Purcell, cantado por la soprano Jessye Norman, y fue presentado en un documental publicado por Decca sobre su vida y carrera en el año 2008, dirigido por Andre Heller. Además de sus trabajos teatrales, con anterioridad, en 2002, dirigió otro documental para la cadena ORF austriaca sobre primadonnas de ópera en el que también participaba Norman, por lo que su experiencia ya se había centrado en destacar el perfil del cantante de ópera.

El vídeo fue hecho como un tributo a la artista, y ella es la protagonista indiscutible, con todos los planos visuales centrados en ella. El argumento de la ópera *Dido y Eneas* pasa a un plano secundario al que no se alude, para centrarse únicamente en su técnica vocal y expresividad musical. Por este motivo el decorado que la envuelve, muy lujoso, lleno de luces, espejos y brillos dorados, se esfuerza por resaltar su presencia ante la cámara y no aporta información alguna sobre los acontecimientos que se narran en la ópera, cuando la protagonista procede a inmortalarse.

Este modelo de vídeos podrían considerarse como el comienzo de los videoclips de ópera, ya que la mayoría son los más antiguos, y contienen estas mismas características que ensalzan la figura del cantante casi de forma única, pero a pesar de ser tardíos en el tiempo, con respecto a la creación e innovación en el ámbito del videoclip, son muy conservadores con las imágenes que proyectan, con un intérprete totalmente estático que se recrea exclusivamente en su forma de cantar, dándole un trato de ser sobrenatural.

Todo lo contrario sucede con el segundo de los vídeos propuestos: no pretende ensalzar a la cantante, sino al producto en sí mismo, y eso cambia por completo la comercialización y orientación del vídeo dirigido por James Darrah. Data de 2016 y procede del disco *In war and peace*, publicado por Warner Classics. Darrah, especializado en el ámbito de la dirección artística y creación audiovisual en torno a este género, se ha especializado en producciones de ópera contemporánea y de nueva creación, y para su carrera este proyecto con Warner y DiDonato, donde ofrece una renovación total del planteamiento argumental, ha supuesto un punto de inflexión hacia proyectos más únicos que fusionan varias disciplinas artísticas.

El aria “Laschia ch’io pianga”, es una de las más famosas de toda la historia de la ópera, y aquí Joyce DiDonato le da una visión muy novedosa. Es una forma de innovar sobre un aria que es sobreseguro exitosa. El personaje de Almirena, que lamenta su dicha, desaparece aquí para dar paso a la propia artista que llora ahora por la violencia que sufre por una relación abusiva. Un tema que apela directamente a la actualidad y remite a la violencia de género a través de dos mundos enfrentados, el de la protagonista, violentada antes y durante el aria, y el del verdugo que vaga entre las sombras. De esta forma, el aria desliga su narrativa por completo de la ópera y de la interpretación para mostrar una historia paralela que prevalece por delante de la propia partitura de Haendel, e introduce efectos especiales, tanto sonoros como visuales para acompañar la música.

Del mismo año es “Ah, quel giorno ognor rammento”, pero publicado por Deutsche Grammophone. Ofrece una visión de vídeo más tradicional, donde la narrativa es menos incisiva y prioriza la técnica vocal del contratenor Franco Fagioli como si de un concierto en directo se tratase, añadiendo en un segundo plano imágenes de Venecia para darle dinamismo y reforzar el sentido histórico de la ópera barroca, cuando originalmente la acción de *Semiramide* transcurre en Babilonia. El director del vídeo, Stephan Boehme, introduce aquí el concepto ficticio de musa, que no existe en el argumento original de la ópera, a través de la aparición de una mujer desconocida, que inspira y a la que persigue sin descanso el protagonista.

La narrativa del vídeo sugiere un amor imposible entre ambos, pero el texto del aria no tiene nada que ver, ya que Arsace, el personaje al que interpreta Fagioli, pide venganza y el amor es un asunto secundario. En este caso, la estética del vídeo es tan ambigua que, incluso habría sido válido para ser usado con cualquier otra aria que tuviera una temática completamente distinta. En este caso, prima la coloratura musical y la técnica vocal por encima de la narrativa audiovisual, con Fagioli en casi todos los planos. No en vano, Boehme es el director que presenta mayor vinculación musical de los que aquí se estudian, que cuenta con una dilatada trayectoria en el mundo de la creación y la gestión musical, también como compositor de música de cine.

De vuelta a las producciones de Warner, una de las apuestas artísticas más sólidas de la compañía es la del también contratenor Jakub J. Orliński, porque por la casuística de este cantante, apunta claramente a la captación de un público más joven, y también más sensible hacia el consumo audiovisual (Colombo, 2025). El vídeo sobre el aria “Penna tirana” lanzado en 2019 y dirigido por la directora Julia Bui-Ngoc, especializada en cortos y videoclips, pero sin mucho peso en la ópera, sigue la estela del anterior y exitoso “Laschia ch’io pianga”, no solo porque, a excepción del solista, tiene los mismos intérpretes, sino porque reelabora la historia original de Dardano y Amadigi enfrentados por el amor de Oriana, aunque mantiene una relación más estrecha con el libreto. La complejidad del proceso se simplifica con la creación en el vídeo de un triángulo amoroso, instigado por un personaje no humano que simboliza a la maga Melissa.

El argumento original, tomado de la adaptación del romance medieval, está ahora basado en una época actual, ambientado en un bar, el parque o la calle, lugares comunes para esa audiencia más joven a quien va dirigido. La narrativa gira en torno al personaje que interpreta Orliński y solo muestra su punto de vista sobre lo que ocurre en él. Su habilidad musical e interpretativa favorece la indagación psicológica del protagonista y expone al contratenor vocal, actoral y físicamente frente a la cámara (Franks, 2024), incluso bajo una perspectiva sensual que en el pasado era difícil encontrar a los intérpretes operísticos.

“Piante ombrose” es una nueva aria de *La Callisto*, de Francesco Cavalli, interpretada por la mezzo Joyce DiDonato e incluida dentro de su álbum *Eden*. El director Aitor Padilla, responsa-

ble de un numeroso número de vídeos publicitarios, introduce en el vídeo el mensaje que está presente en todo el álbum: la resiliencia y resurgimiento que se establece entre la humanidad y la naturaleza, más allá de la devastación provocada por los desastres y las guerras. El proyecto *Eden* cuenta con otro vídeo sobre el lied de Mahler “Ich atmet’ einen linden Duft!”, que respalda el mismo mensaje sobre la necesidad de conectar al hombre con la naturaleza y participar activamente en su preservación. Para comprender el verdadero alcance social de este mensaje, debe contextualizarse en los años inmediatamente posteriores a la pandemia de la COVID-19 cuando el discurso artístico hizo hincapié en que el futuro de la humanidad dependía en gran medida de la naturaleza (Yamamoto, 2020).

La temática original de esta aria hace referencia a la destrucción de la tierra a consecuencia de las guerras entre dioses y hombres, pero este videoclip expone una metáfora llevada hacia la sostenibilidad ya que, bien sea debido a los desastres naturales o por la falta de una conciencia social respecto a la contaminación, a las futuras generaciones solo les quedarán cenizas. La letra encaja muy bien dentro de este propósito, ya que se pregunta ¿en qué punto estamos? o ¿cómo hemos llegado hasta aquí?. Es, por tanto, una estrategia de promover la ópera e incluir en ella una dosis de conciencia ambientalista. Apela al público para sumarse a una corriente internacional de pensamiento cada vez más aceptada por la sociedad actual, sobre todo por las generaciones más jóvenes, y que fue anteriormente respaldada por la industria musical en otros géneros más mayoritarios, como el rock o el pop (Philipp, 2025, 27), pero que no lo había sido aún en la ópera, y de ahí la peculiaridad de esta iniciativa en el vídeo. El enfoque medioambiental, con tendencia fatalista de un futuro negro si no se pone remedio antes, es el mismo que plantea Padilla en este vídeo.

Al margen de la ópera barroca que comprende todos los ejemplos anteriores, pero manteniendo la misma filosofía de registrar arias exitosas y bien conocidas por el público, se encuentra este ejemplo de *Les comtes d’Hoffmann*, interpretado por Michel Spyre. En él, da vida al poeta Hoffmann en el prólogo de la ópera. En este caso, la historia se ubica en una especie de bar-cabaret solitario que trata de recrear la taberna de Luther presentada en el argumento donde el personaje de Stella acaba de cantar y remover las emociones de Hoffmann. Acto seguido aparece Lindorf y se mofa de él. Hasta aquí, todo lo que aparece en el vídeo coincide con la trama del libreto, con la salvedad de que la acción está desplazada al momento presente. Sin embargo, cuando el poeta recuerda a su primer amor, Olimpia, Lindorf se convierte en ella. Su amada debería ser una muñeca, pero la forma travestida en la que se presenta busca crear repulsión en el espectador, al ser este personaje quien se hace pasar por ella.

Este vídeo fue lanzado también por Warner en 2022, bajo el título *Stella*, y dirigido por el guionista, productor y director de cine David Lynch. En el texto promocional que acompaña al vídeo en Youtube, apunta que en él se persigue una nueva forma de descubrir la ópera. Este ejemplo es el primero en el que se ve envuelto un director tan reconocido internacionalmente, con el interés de promocionar un estreno discográfico en el ámbito operístico. No obstante, la sensibilidad de Lynch por la música está presente en diversos trabajos durante su carrera y se ha preocupado por integrar la música en la atmósfera narrativa cinematográfica, como apunta Sam Wigley (2025).

La “operita” *María de Buenos Aires*, del compositor argentino Astor Piazzolla, cierra esta selección de ejemplos musicales, con un vídeo promocional que acompañó al álbum *Kaleidoscope* (2022), de la soprano Fatma Said. Toda la atención vuelve a centrarse sobre la cantante, y si bien

se contextualiza al personaje de María en una lujosa mansión, la mayor parte del aria transcurre sobre el escenario. No en vano, el personaje principal de *María de Buenos Aires* es cantante también y el tango tiene una presencia constante en este título, ya que la protagonista lo personifica sobre el escenario (Pavel, 2024, 242).

En este vídeo dirigido por James Bort, predomina la sensualidad, con planos muy cortos y explícitos sobre la corporeidad en el tango, y una paleta de colores en blanco y negro que solo rompe el rojo que lleva María. Su experiencia en el mundo de la ópera, en el que comenzó a colaborar en 2015 junto a Benjamin Millepied en la Ópera de París, hace que la estética de este vídeo retorne a las visiones más clásicas de comienzos de los años 2000, donde el canto y la técnica vocal priman por encima de cualquier acción que pueda acontecer en él. Si bien es cierto que el aria “Yo soy María” es la presentación en primera persona de la protagonista, no hay una narración más allá de su personalidad, y es la propia Fatma Said la que ocupa todos los planos del vídeo.

### 3. RESULTADOS

**Tabla 2.** Síntesis de resultados del análisis audiovisual de videoclips operísticos.

| Dimensión de análisis         | Patrones visuales identificados         | Descripción                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipología de videoclip        | Centrado en el intérprete               | Predominio del cantante como eje visual, con escasa o nula narrativa audiovisual autónoma. La imagen refuerza la ejecución vocal y la expresividad musical. |
|                               | Narrativa audiovisual autónoma          | Construcción de un relato independiente del libreto original, en el que la música actúa como soporte expresivo para narrar una historia de actualidad.      |
|                               | Tipología híbrida                       | Combinación de elementos reconocibles del libreto con actualizaciones espaciales, temporales o simbólicas adaptadas a códigos audiovisuales actuales.       |
| Relación con el libreto       | Ausencia de contextualización dramática | Desvinculación explícita entre texto cantado e imagen, priorizando una lectura abstracta del aria.                                                          |
|                               | Reinterpretación contemporánea          | Traslación del contenido semántico del libreto a problemáticas cotidianas actuales.                                                                         |
|                               | Simplificación argumental               | Temática más sentimental, con fuerte predominio amoroso por encima de otros sentimientos.                                                                   |
| Representación del intérprete | Relación simbólica                      | Uso de imágenes metafóricas que no reproducen el argumento original, pero mantienen una correspondencia temática indirecta.                                 |
|                               | Figura idealizada y estática            | Representación distanciada del cantante, con escasa interacción con el entorno y mínima implicación corporal.                                               |
|                               | Intérprete como agente narrativo        | Integración del cantante en el desarrollo de la acción audiovisual, con mayor presencia actoral y expresividad corporal.                                    |
|                               | Fomento de la sensualidad               | Exhibición del intérprete en términos físicos. Similar a la música pop.                                                                                     |



| <b>Dimensión de análisis</b>   | <b>Patrones visuales identificados</b>                                       | <b>Descripción</b>                                                                                                                                             |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Recursos audiovisuales         | Estética sobria (simulando concierto en directo)                             | Uso limitado de montaje, escenografía o efectos visuales, con énfasis en primeros planos y fondos neutros.                                                     |
|                                | Estética cinematográfica                                                     | Empleo de recursos narrativos y visuales propios del lenguaje cinematográfico: montaje dinámico y tratamiento dramático de la imagen.                          |
| Discursos sociales             | Ausencia de discursos. Prevalencia artística                                 | El videoclip no incorpora referencias directas a problemáticas sociales contemporáneas.                                                                        |
|                                | Presencia de discursos sociales de actualidad                                | Inclusión de temas como identidad, violencia, vulnerabilidad emocional o sostenibilidad, integrados en la narrativa audiovisual.                               |
| Evolución temporal y económica | Producciones iniciales (2008–2012)                                           | Mayor peso de la exhibición vocal y menor desarrollo narrativo audiovisual.                                                                                    |
|                                | Producciones con mayor inversión económica (2013–2021)                       | Máxima complejidad y distancia del original. Incremento de la complejidad narrativa, la actualización contextual y la integración de discursos contemporáneos. |
|                                | Producciones con reducción de elementos audiovisuales y recursos (2021-2022) | Mayor sobriedad en la narrativa. Vuelta a los inicios, más cercanos al formato de concierto.                                                                   |

El análisis de los videoclips operísticos seleccionados permite identificar tres tipologías principales (véase tabla 2): vídeos que centran toda la atención en el intérprete, producciones más innovadoras que presentan una narrativa audiovisual autónoma y de diferencian de forma notable de la narrativa propuesta en la ópera original (interpretación libre), y propuestas híbridas que combinan algunos elementos tomados del libreto original con cierta dosis de innovación narrativa. La distribución de estas tipologías no sigue ninguna evolución temporal ni tampoco se distribuyen de forma homogénea durante el periodo estudiado, sino que dependen de decisiones tomadas de forma individual en cada uno de los ejemplos presentados, que presentan autonomía y originalidad respecto a los demás. La relación de estos vídeos con el libreto operístico primigenio también muestra distintos grados de correspondencia en lo tocante al texto cantado y lo que describen las imágenes. Tampoco aquí es posible trazar una curva temporal sobre su uso, sino que depende otra vez del planteamiento individual de cada proyecto, por lo que los vídeos oscilan entre la ausencia de contextualización dramática y la reinterpretación contemporánea del contenido semántico de las arias. Además, existe una clara dicotomía en lo que a la representación del intérprete se refiere; o bien se establece como una figura predominantemente estática, o bien se promueve una mayor integración actoral en la narrativa audiovisual. En último término, una parte significativa del corpus incorpora de manera explícita o simbólica distintos discursos comprometidos con el pensamiento social contemporáneo, que apelan a un público mucho más diverso y menos conservador del que en el imaginario actual se ha relacionado con la ópera.



#### 4. CONCLUSIONES

Tras analizar los vídeos anteriores, es posible afirmar que la iniciativa de crear videoclips operísticos parece estar liderada por la compañía Warner Classics de forma individual, como estrategia comercial para diferenciarse, si bien ha sido copiada con más o menos éxito por la competencia. En comparación con Decca o Deutsche Gramophon, que presentan un formato de videos más conservadores, entendiendo por ello una menor innovación narrativa cinematográfica, interpretativa y próxima a la obra original, la técnica de videoclips operísticos parece reducida a una pequeña sección de lanzamientos de álbumes de artistas que buscan una estética más alternativa y ponen distancia con el público de ópera prototípico.

A juzgar por lo limitado de localizar estos vídeos en la actualidad, también es posible establecer que se trata de una técnica de promoción aislada en el tiempo, que está indudablemente tomada de las músicas populares urbanas, en especial del pop y adaptada al discurso operístico y sus artistas. Podría haber servido para revitalizar y digitalizar este género musical pero las visualizaciones, aunque elevadas para el flujo de oyentes de ópera, están muy lejos de otros géneros más mayoritarios y este tipo de videoclips operísticos ya no se hacen como en los años previos. Sin embargo, sirvió como punto de inflexión para reestructurar la comercialización de la ópera, y parece haber sentado las bases para instalarse en el contexto de la música clásica instrumental, donde ahora las mismas casas discográficas están probando las mismas técnicas presentadas en este estudio en la elaboración de vídeos musicales con los nuevos lanzamientos. Lo que sí parece claro, es que la coexistencia de la ópera de forma simultánea en un formato tradicional y en otro digital, prueba el éxito de dos modelos económicos y artísticos muy distintos dentro de un mismo género musical.

#### REFERENCIAS

- Cancellieri, G., Cattani, G., & Ferriani, S. (2022). Tradition as a resource: Robust and radical interpretations of operatic tradition in the Italian opera industry, 1989–2011. *Strategic Management Journal*, 43(13), 2703–2741. <https://doi.org/10.1002/smj.3436>
- Carrión Bósquez, N. G., & Usiña Bascón, G. G. (2025). Preferencia de Consumo de Redes Sociales. Un Análisis Comparativo entre Cohortes Poblacionales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6028–6048. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17348](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17348)
- Citron, M. J. (2000). *Opera on screen*. Yale University Press.
- Colombo, L. R. (2025, octubre). *Opera clips: Challenges of digital cultural mediation*. Ponencia presentada en el 3rd Biennial Congress of the Société française de musicologie (SFM 2025), Aix-en-Provence, Francia.
- Datareportal. (s.f.). *Social media users*. <https://datareportal.com/social-media-users>
- Enríquez, D. P. (2025). La influencia del videoclip en las artes escénicas contemporáneas. Estética, estructura y montaje. En L. Tello, *Narrativas en la era digital* (pp. 177–199). Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Dewan, S., & Ramaprasad, J. (2014). Social Media, Traditional Media, and Music Sales. *MIS Quarterly*, 38(1), 101–122. <https://www.jstor.org/stable/26554870>
- Franks, R. (2024). *Meet the breakdancing countertenor and cover model who has graced the world's biggest opera stages*. <https://www.classicalmusic.com/features/artists/jakub-jozef-orlinski>

- Frigotto, M. L., & Frigotto, F. (2022). Resilience and change in opera theatres: Travelling the edge of tradition and contemporaneity. En R. Pinheiro, M. L. Frigotto y M. Young (Eds.), *Towards resilient organizations and societies: A cross-sectoral and multi-disciplinary perspective* (pp. 223–247). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-82072-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-82072-5_9)
- León, J. F. (2014). Introduction: Music, music making and neoliberalism. *Culture, Theory and Critique*, 55(2), 129–137. <https://doi.org/10.1080/14735784.2014.913847>
- Mora, F. J. (2018). *De cera y goma-laca: La producción de música española en la industria fonográfica estadounidense (1896–1914)*. Consejo Internacional de Organizaciones de Festivales de Folklore y de las Artes Tradicionales.
- Núñez, D. L. P. F. J. (2022). *Once miradas económicas a la cultura*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Nyman, I. M. (2025). *Negotiating opera: Discursive representations, democratic accessibility and social media branding* (Tesis doctoral). Åbo Akademi University.
- Pavel, G. M. (2024). Insights into the musical dramaturgy of Astor Piazzolla's operita *Maria de Buenos Aires*. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai-Musica*, 69(1), 241-254.
- Philipp, T. (2025). Musicking Green Alarm: Prophecies of environmental catastrophism in pop and rock music. *IASPM Journal*, 15(1), 26-39.
- Rius-Ulldemolins, J. (2021). *Sociología de la cultura en la Era digital: Herramientas para el análisis de las dinámicas culturales del siglo XXI* (1.ª ed., Vol. 1). Publicacions de la Universitat de València. <https://acortar.link/IUwBvT>
- Rivera, J. (2014, November 4). *Are we entering the golden age of opera... marketing?* *HuffPost*. [https://www.huffpost.com/entry/are-we-entering-the-golde\\_b\\_6086946](https://www.huffpost.com/entry/are-we-entering-the-golde_b_6086946)
- Rushton, M. (2023). *The moral foundations of public funding for the arts*. Springer International Publishing.
- Wei, S. (2023). Critical assessment of the impacts of digital technological developments on opera companies and consumers through production and consumption. *Media and Communication Research*, 4(10), 12-20.
- Wigley, S. (2025, 17 de diciembre). *David Lynch on music and innovation: "I like to call it experimentation"*. *Sight and Sound – BFI*. <https://www.bfi.org.uk/sight-and-sound/interviews/david-lynch-music-sound-chrystabell-cellophane-memories>
- Yamamoto, H. (2020). *Art after COVID-19: An Ecological Perspective*. <https://relations-tokyo.com/wp-content/uploads/2020/09/RELATIONS-ARTICLE-yamamoto-en.pdf>
- Zholdak, D. (2025). *The art of opera design in the context of the digital turn: Culture, technology, ethics*. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(SI3), 736-754. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI3.261>

## Capítulo 14

### Gothic Longing and Heroic Masquerade: Takarazuka Revue's Artistic Reinterpretations of Western Narratives

---

Maria Grajdian

*University of Cologne (Germany)*

**Abstract:** This chapter examines two major productions of Takarazuka Revue, *Phantom* 『フアントム』 and *The Scarlet Pimpernel* 『スカーレット ピンパーネル』, analyzing their adaptations of iconic literary and musical works within its unique theatrical framework: while *Phantom* (since cosmos troupe's 2004 world premiere), an adaptation of Gaston Leroux's *The Phantom of the Opera* (1909) and the 1991 musical by Maury Yeston and Arthur Kopit, brings the gothic-romantic tale to life with a focus on Parisian themes and emotional depth, *The Scarlet Pimpernel* (since star troupe's 2008 world premiere), based on Baroness Orczy's novel (1905) and the 1997 Frank Wildhorn and Nan Knighton musical, presents a heroic-romantic story set against the French Revolution. The work compares Takarazuka Revue's versions with their Western counterparts and alternative iterations, exploring differences in characterization, musical interpretation, audience reception, and thematic emphasis, especially in terms of spectacle and drama, as well as the contrast between Paris and London as European capitals during the era, examining the tensions between socioeconomic visibility and acceptance respectively between revolutionaries and aristocracy. Through a comparative and historical analysis, this study explores the ways in which these adaptations reflect Takarazuka Revue's distinctive theatrical identity, blending Western literary-musical influences with the company's signature style, while offering fresh interpretations which resonate with Japanese audiences.

**Keywords:** Europe, historical appropriation, cultural capital, Japan, musical theater

#### 1. INTRODUCTION: CROSS-CULTURAL ADAPTATIONS OF MUSICAL SPECTACLE

Takarazuka Revue has long been renowned for its ability to reimagine Western theatrical works through a distinctly Japanese sensibility, offering audiences productions which blend spectacle, emotional depth, and aesthetic refinement. Founded in 1914 and shaped by deeply conservative gender norms, hierarchical discipline, and a training ethos often described as quasi-militaristic, Takarazuka Revue has consistently mirrored – while also foretelling – transformations within Japanese society: its all-female troupes, in which performers specialize as either *otokoyaku* (男役, literally “man-role”; female impersonators of male roles) or *musumeyaku* (娘役, literally “daughter-role”; female impersonators of female roles), rotate year-round across the Takarazuka Grand Theater in Hyōgo Prefecture and the Tokyo Takarazuka Theater close to Ginza. These

troupes create ten and more recently seven weekly performances which collectively span diverse genres, historical periods, and global geographies (Kawasaki, 2005; Watanabe, 2002; Yamanashi, 2012). Each production integrates live theatricality with Western-inflected popular music, intricate choreographies, highly stylized vocal performances, elaborate set and costume designs, and carefully curated star moments. Since the breakthrough success of *The Rose of Versailles* 『ベルサイユのばら』 in 1974, Takarazuka has also become a foundational force in shaping the so-called *shōjo* culture (少女文化, *shōjo bunka*), a cultural field in which femininity, desire, and female identity are continually negotiated within Japan's consumer landscape and its discourses on love, marriage, and reproduction (Hashimoto, 1999; Ōtsuka, 1991). In Reiwa era (since 2019) and especially following the COVID-19 caused disruptions (2020-2022), Takarazuka Revue has undergone a perceptible paradigm shift: no longer relying primarily on the “deep fandom” of affluent women over 35 – its traditional consumer base – it now actively cultivates broader audiences, including male theatergoers – a diversification reflected in programming choices aimed at appealing to a wider range of tastes and cultural interests. Against this background, the present study examines two key productions: *Phantom* 『ファントム』, based on Gaston Leroux's gothic novel *The Phantom of the Opera* (1909), and *The Scarlet Pimpernel* 『スカーレットピンパーネル』, adapted from Baroness Orczy's historical romance (1905) set during the French Revolution. Both works are rooted in the Western canon, but Takarazuka Revue's versions reframe them through the company's signature mix of emotional intensity, visual grandeur, and finely tuned character portrayals. Through comparative analysis, this chapter investigates their historical and cultural underpinnings, staging interpretations, musical structures, reception histories, and evolving performance trajectories, illuminating the ways in which Takarazuka Revue uses familiar narratives to fortify and reimagine its theatrical identity.

*Phantom*, first staged by the cosmos troupe in 2004, draws on Leroux's 1909 novel and the musical adaptation by Maury Yeston and Arthur Kopit. Takarazuka Revue's version immerses audiences in the gothic-romantic world of Belle Époque Paris, dramatizing the tragic relationship between the Phantom and Christine Daaé while engaging with the *parimono* パリものの subgenre, which portrays Parisian settings since the company's groundbreaking 1927's *Mon Paris* 『モンパリー 我が巴里よ！』. Through this lens, *Phantom* foregrounds tensions between love, obsession, artistic genius, and emotional vulnerability. While the broad narrative arc mirrors Western versions, Takarazuka Revue reshapes the work by cultivating heightened interiority within its protagonists so that the Phantom is rendered with a mixture of intensity and tenderness, and Christine with a more explicit emotional complexity, while Gérard Carrière, the ex-general manager of the Opera House, a relatively minor character in other versions as Erik's aka the Phantom's father, becomes a central figure marked by internal conflict rather than a simple background side-explanation. These interpretive choices shift the story from a tragedy driven by external spectacle to an exploration of interior states and personal choices, aligning it more closely with Takarazuka Revue's focus on affective resonance. The production equally diverges from Andrew Lloyd Webber's globally dominant musical: Webber's lush orchestration and grandiose set pieces are here reinterpreted through a vocabulary of visual symbolism and choreographed affect as Takarazuka Revue replaces the overt theatrical gigantism of Western staging with layered emotional tableaux, emphasizing artistic creativity, obsession, and isolation as existential rather than merely narrative conditions. Through this recalibration, Takarazuka Revue reframes *Phan-*

tom as a meditation on the interplay of desire, genius, and longing, reinforcing its own theatrical ethos while maintaining fidelity to the central thematic architecture of the source material.

*The Scarlet Pimpernel*, world premiered by star troupe in 2008, similarly reworks a well-known Western narrative: based on Baroness Orczy's 1905 novel and on the 1997 musical by Frank Wildhorn and Nan Knighton, the production tells the story of Sir Percy Blakeney, an English nobleman who secretly leads a rebel group rescuing aristocrats from the guillotine during the French Revolution of 1789. Takarazuka Revue's adaptation underscores the duality at the core of Percy's character – the exaggerated foppish persona masking heroic courage – and amplifies the romantic tension between Percy and Marguerite St. Just, a French actress navigating political turmoil. Lavish costumes, bold staging, and energetic choreography heighten this interplay between decadence and danger. Nonetheless, in contrast to Western stagings, Takarazuka Revue emphasizes aesthetic balance and emotional clarity, aligning Percy's dual identity with the *otokoyaku* tradition of unveiling masculinity as a layered, performative act. The revolutionary context becomes not merely a historical backdrop but a stage for exploring shifting identities, loyalty, and moral conflict – topics which resonate deeply within Takarazuka Revue's broader thematic landscape, particularly in works engaging with revolution, aristocracy, and political upheaval (echoing the legacy of *The Rose of Versailles*). The contrast between Paris and London is sharpened to dramatize competing cultural and emotional worlds, while the production's reception reflects its success in tapping into long-standing audience fascinations with heroism, romantic excess, and historical spectacle.

Taken together, *Phantom* and *The Scarlet Pimpernel* reveal the ways in which Takarazuka Revue uses prominent Western narratives as generative frameworks for its own theatrical language, balancing fidelity to source material with the expressive demands of its star system, gendered performance conventions, and visual aesthetics. Both productions have undergone revivals and reinterpretations over time, each iteration reflecting shifts in audience expectations, troupe dynamics, and broader cultural currents within Japan's media environment. By examining these adaptations comparatively, the chapter sheds light on Takarazuka Revue's creative strategies contributing to its lasting cultural presence and shaping its position within the industry of global musical theater.

Methodologically, this study draws on 25 years of empiric-phenomenological fieldwork across Japanese and global mass media, including long-term engagement with Takarazuka Revue performances, archival study of Japanese sources, and direct conversations with actresses, directors, educators, fans, and scholars. This approach situates the phenomenological experience within a socio-cultural matrix, understanding Takarazuka Revue as both a discursive mass medium and a performative gesture toward an authentic self – one resisting the pressures of conformity, uniformity, and the illusion of superiority which such pressures often generate. Through this lens, Takarazuka Revue becomes a site of existential negotiation: in the vibrant consumer culture of late-modern Japan, identity-making appears less as a pathway to fulfillment than a symptom of an endlessly deferred encounter with the self (Allison, 2013, p. 17; Sugimoto, 2013, p. 25). Takarazuka Revue's structures – its production politics, its brand-aware economic strategies, its cultivation of actresses and fan communities, and its performance aesthetics – constitute an ecosystem embedded within bureaucratic rhythms and long-standing media traditions (Kawasaki, 1999; Uchino, 2009; Watanabe, 1999). Fieldwork encounters illuminate the mechanisms



by which cultural products are created, distributed, consumed, internalized, and reimagined in contemporary Japan: against a media environment marked by intensity, speed, and continuous novelty, Takarazuka Revue's century-long endurance stands as evidence of the ongoing relevance of perseverance, craft, and sustained labor. These values, when nurtured within an educational ethos of care towards oneself and towards others, generate a form of resilience grounded in vulnerability, emerging not as weakness, but as the capacity to inhabit authenticity – to remain true to oneself even within a culture which frequently demands the wearing of masks and the performance of prescribed roles.

Through the comparative analysis of *Phantom* and *The Scarlet Pimpernel*, the present research thus demonstrates Takarazuka Revue's strategies and mechanisms to integrate Western narratives into its distinctive theatrical framework, reshaping familiar stories through a blend of emotional intensity, spectacular aesthetics, and culturally situated performance ecologies as these adaptations illuminate not only Takarazuka Revue's unique artistry but also its broader cultural significance within modern Japanese media and global musical theater.

## 2. PHANTOM: A GOTHIC ROMANCE IN MULTIPLE DIMENSIONS

Takarazuka Revue's production of *Phantom* (『ファントム』), based on Gaston Leroux's 1909 novel *Le Fantôme de l'Opéra*, offers a distinctly Japanese interpretation of the iconic Gothic romance, weaving together the sensual allure, psychological complexity, and tragic pathos which have defined the story for more than a century. Drawing from Leroux's source material and shaped by the history of its major musical adaptations – particularly Maury Yeston's and Arthur Kopit's 1991 *Phantom* and partially Andrew Lloyd Webber's 1986 global megahit – Takarazuka Revue has developed an emotionally rich and visually lavish version reflecting both the company's theatrical heritage and the novel's enduring thematic power. Since its first staging by cosmos troupe in 2004, *Phantom* has been repeatedly adapted and refined across several troupe productions, each highlighting different aspects of the narrative and deepening its resonance with Japanese audiences. Examining these stagings in relation to the novel and its Western musical counterparts reveals Takarazuka Revue's ways of translating Gothic tropes, romantic tragedy, and psychological tension into its highly stylized performance vocabulary.

Leroux's novel provides the foundational Gothic template through its atmospheric blend of horror, mystery, and romance: set within the opulent yet labyrinthine Paris Opera House, the narrative centers on the tragic entanglement between Christine Daaé, an emerging opera singer, and Erik, the Phantom – an isolated musical genius whose physical deformity has condemned him to a life in the shadows. The novel's Paris is more than a backdrop: it is a symbolic terrain on which beauty and monstrosity, desire and terror, artistry and obsession collide. The Opera House itself becomes a character, its dark corridors and secret passageways mirroring the Phantom's fractured psyche while intensifying the spatial and emotional dualities at the story's core. Leroux's tale interrogates the limits of love, the consequences of passion unleashed, and the fragility of brilliance unrecognized – a tapestry of psychological and moral conflict which subsequent adaptations have variously heightened, romanticized, or simplified. These tensions, deeply embedded in Gothic literature's fascination with contrast, give Takarazuka Revue fertile ground for exploring the emotional extremities which define its own performance ethos.



The two most influential musical adaptations – Webber’s and Yeston/Kopit’s – present contrasting interpretive frameworks which have shaped Takarazuka Revue’s approach. Maury Yeston’s and Arthur Kopit’s 1991 *Phantom* offers a more introspective and character-driven rendering of the story, serving as the foundation for Takarazuka Revue’s iteration. Their version expands the Phantom’s backstory, foregrounding his childhood, societal rejection, and lifelong longing for acceptance. This psychological depth humanizes the protagonist, positioning him not merely as a mysterious figure of the night but as a vulnerable, wounded artist whose deformity has shaped every dimension of his emotional life. Yeston’s lush score reinforces this interiority through its sweeping, romantic orchestration, while the revised ending – where the Phantom relinquishes Christine rather than pursuing violent revenge – aligns more closely with Leroux’s tragic moral arc. Themes of unrequited love, self-sacrifice, artistic yearning, and existential solitude dominate this adaptation, creating a darker, more intimate atmosphere than the spectacle-driven interpretations more familiar to global audiences.

By contrast, Andrew Lloyd Webber’s 1986 *The Phantom of the Opera* privileges theatrical grandeur and romantic melodrama: its emphasis on soaring melodies, intricate set pieces, and iconic stage effects – most famously the falling chandelier – transforms the narrative into a lavish operatic spectacle. Webber’s Phantom becomes a charismatic, tormented anti-hero, and the love triangle between Christine, Raoul, and the Phantom is framed with heightened emotional clarity and dramatic immediacy. The musical’s signature numbers, such as *Music of the Night* and *Masquerade*, solidified its legacy and shaped public imagination around the Phantom mythos. While undeniably compelling and theatrically effective, Webber’s approach has been critiqued for simplifying the novel’s psychological complexity in favor of accessible romance and visual excess – yet it is this spectacle with its costumes, mise-en-scène, and musical grandeur – which Takarazuka Revue adapts masterfully, blending it seamlessly with the musical numbers and the emotional nuances drawn from Yeston and Kopit.

Takarazuka Revue synthesizes these influences into a production that emphasizes both the Gothic-romantic atmosphere and its own signature visual stylization. The company’s feminine-coded performance culture, dominated by women playing all roles – including the Phantom, traditionally a male figure of dark charisma – adds another interpretive layer as the leading *otokoyaku* brings an androgynous intensity to the Phantom, blending masculine authority with a distinctly Takarazuka Revue style vulnerability (Robertson, 1998, p. 73-74; Stickland, 2008, p. 119). This shift reshapes the dynamics of desire, power, and emotional tension, infusing the protagonist with a sensuality and pathos strongly resonating with Takarazuka Revue audiences: indeed, while faithful to the core narrative, the production introduces modifications which highlight conflicts between genius and loneliness, love and artistic ambition, beauty and monstrosity.

Across its successive stagings, *Phantom* has evolved in response to shifting directorial visions and audience expectations: the original 2004 cosmos troupe production, directed by Nakamura Kazunori 中村一徳, was a landmark undertaking which diverged from Takarazuka Revue’s lighter romantic and historical repertoire by embracing a darker emotional landscape. With the equally iconic “golden combination” consisting of topstar-*otokoyaku* Waō Yōka 和央ようか as Erik/Phantom and topstar-*musumeyaku* Hanafusa Mari 花總まり as Christine, the staging foregrounded the psychological interplay between the characters, using Takarazuka Revue’s lavish aesthetic to illuminate the Phantom’s dual identity as both a creative force and a social outcast.

The high vocal and acting demands placed on the cast underscored the difficulty and ambition of this adaptation, while Takarazuka Revue's penchant for spectacular visual design ensured that the Gothic ambiance remained palpable.

The 2006 and 2011 flower troupe productions deepened this character-driven approach: the 2006 staging broadened the emotional scope of the central relationships, portraying Christine not simply as an ingénue torn between two men, but as an artist grappling with conflicting loyalties, desires, and moral obligations. Raoul's character was softened, enabling greater focus on Christine's internal struggle. Furthermore, the 2011 version sharpened the thematic contrast between artistic purity and commercial spectacle, mirroring broader anxieties about performance, authorship, and creative autonomy so that the Phantom emerged as a more nuanced anti-hero, while Christine's arc brought into foreground questions about artistic integrity and emotional agency. These productions refined earlier interpretations by carving out deeper psychological terrain, highlighting the vulnerability and humanity within each character.

A notable reinvention occurred with snow troupe's 2018-2019 staging, which blended modern sensibilities with Takarazuka Revue's traditional aesthetic language: this version employed a richer color palette, heightened Gothic visual codes, and a more atmospheric interplay of light, shadow, and choreography, while Japanese cultural aesthetics subtly informed the stagecraft, lending the Parisian setting a slightly stylized, dreamlike quality. Nozomi Fūto's 望海風斗 Phantom appeared simultaneously ethereal and corporeal – a visionary artist whose brilliance was inseparable from his emotional wounds. Maaya Kiho's 真彩希帆 Christine's journey gained additional layers of conflict and introspection, amplifying themes of sacrifice and self-discovery. This staging underscored the production's central tension: the perilous intersection of artistic obsession, love, and the human desire for connection.

The Parisian setting plays a foundational role in shaping Takarazuka Revue's interpretation of *Phantom*, drawing on its long-standing tradition of *parimono* – productions set in Paris, often romanticized through images of high society, artistic glamour, and decadent elegance. Within this genre, Paris operates as both a real and as a symbolic landscape, embodying dreams of aesthetic refinement, emotional intensity, and social aspiration (Hashimoto, 1999, 175-178; Iwahori, 1972). Correspondingly, in *Phantom*, the contrast between the glittering opera world above and the Phantom's subterranean lair below mirrors the dualities central to both Gothic romance and Takarazuka Revue's visual dramaturgy: the Opera House becomes an architectural metaphor for the Phantom's fractured identity as its grandeur reflects his artistic brilliance, while its hidden spaces echo his isolation. This spatial symbolism resonates strongly with *parimono*, where the allure of Paris often masks the darker truths of emotional turmoil, unfulfilled desire, and personal tragedy.

The Gothic-romantic atmosphere is one of the primary reasons for *Phantom*'s lasting popularity within Takarazuka Revue's community: audiences are drawn to stories which explore intense emotional conflict, tragic longing, and the fraught boundaries between love and obsession. The Phantom's misunderstood genius and his desperate, consuming attachment to Christine create a compelling dramatic anchor, while Christine's struggles with identity, loyalty, and artistic selfhood provide a rich narrative counterpoint. Takarazuka Revue's visual and musical language intensifies these emotional stakes with the dramatic lighting, sumptuous costuming, stylized movement, and choreographic precision heightening the sense of melancholic beauty which permeates

the production. The *otokoyaku* portrayal of the Phantom adds an additional layer of sensuality and androgynous magnetism, drawing audiences into the protagonist's internal torment and artistic brilliance.

Ultimately, Takarazuka Revue's *Phantom* emerges as a multilayered fusion of Gothic romance, musical adaptation, and brilliant musical spectacle: by weaving together the psychological intricacies of Leroux's novel, the introspective emotional tone of Yeston and Kopit, and the grand theatricality of Webber, the company has crafted an interpretation which is both faithful and innovative. Each successive staging – from cosmos troupe's bold 2004 world premiere to the refined flower troupe versions and the visually immersive snow troupe reinterpretation – has enhanced the production's emotional reach and thematic resonance, with the result being a compelling exploration of love, artistic obsession, beauty, suffering, and the emotional complexities which give the Phantom narrative its enduring power. Takarazuka Revue's version continues to captivate audiences not only through grand spectacle but also through its profound engagement with the human longing for recognition, connection, and transcendence.

### 3. THE SCARLET PIMPERNEL: THE TIMELESS ELEGANCE OF REVOLUTION

Takarazuka Revue's production of *The Scarlet Pimpernel* 『スカーレット ピンパーネル』 offers a richly theatrical reinterpretation of Baroness Orczy's (full name: Baroness Emma Magdalena Rozália Mária Jozefa Borbála Orczy de Orci) novel, transforming the classic tale of covert heroism, political extremism, and romantic tension into a visually opulent and emotionally charged stage experience. While Orczy's novel and the 1997 Frank Wildhorn/Nan Knighton musical had already established the story's appeal through their blend of suspense, disguise, and revolutionary turmoil, Takarazuka Revue's all-female cast brings a distinctive sensibility to the narrative as this version enhances the tale's operatic scale, deepens the emotional contrasts, and situates the drama within an aesthetic world shaped by rococo romanticism, revolutionary dread, and the company's trademark layering of spectacle, stylization, and intimate characterization. The adaptation engages directly with the source material, the Wildhorn/Knighton musical, and the broader cultural imaginaries of Paris and London during the French Revolution of 1789, bringing them together into a unified theatrical discourse which underscores both the personal and the political stakes of Orczy's celebrated hero.

At the heart of the narrative lies Baroness Orczy's original conception of Sir Percy Blakeney, the foppish English nobleman whose exaggerated frivolity masks his secret identity as the Scarlet Pimpernel, a daring and elusive rescuer of French aristocrats condemned to the guillotine. Published in 1905, *The Scarlet Pimpernel* rapidly became a cultural phenomenon, introducing a figure whose duality – comic absurdity on the surface, mythic courage beneath – created a powerful emotional resonance: this contrast, essential to the novel's enduring popularity ever since, situates Blakeney between two worlds – the violence and fervor of revolutionary Paris and the refined social codes of London. The romantic tension between Percy and his wife, Marguerite St. Just – initially unaware of his secret life and burdened by her ambiguous past – adds depth to the political drama, linking personal loyalty with themes of sacrifice, secrecy, and moral conviction. Orczy's blend of adventure, romance, and ideological conflict offers a narrative ripe for theatrical elaboration, especially one emphasizing disguise, transformation, and performative identity – elements which align seamlessly with Takarazuka Revue's own aesthetic, ideology and tradition.

Wildhorn's and Knighton's 1997 Broadway musical reframed Orczy's story with intensified emotional urgency: their adaptation deepened the political atmosphere of the French Revolution and emphasized the psychological conflicts which propel the characters. Wildhorn's sweeping score, integrating classical, contemporary musical theatre, and subtle rock influences, expands the inner life of Blakeney, who constantly, swiftly shifts from flamboyant aristocrat to tragic hero torn between public persona, private torment, and the dangers of his clandestine missions. Songs like "Into the Fire" and "Where Is the Girl?" highlight the characters' longing, doubt, and moral struggle. The musical's portrayal of Marguerite diverges from the novel by foregrounding her political engagement and resilience, turning her into an active participant in the era's ideological currents rather than a passive subject of circumstance (Grajadian, 2018, 63-65). Although the Broadway production achieved only modest commercial success, its fusion of political rebellion, romantic intensity, and musical grandiosity cultivated a devoted following – one which would find an ideal extension in the lushly stylized world of Takarazuka Revue.

Takarazuka Revue's interpretation, first staged by the star troupe in 2008, undertook far more than a straightforward adaptation of Wildhorn's and Knighton's musical – it distilled the essence of Orczy's novel and Wildhorn's and Knighton's score and libretto into an aesthetic realm defined by its own signature features: monumental visual design, opulent costumes, and choreography which communicates emotional as well as narrative momentum. The production grows out of the contrast between revolutionary Paris and aristocratic London, not only as a geographical divide but also as an ideological and emotional one. Paris is rendered as a city steeped in violence, radicalism, and dread, its shadowy streets and omnipresent guillotine symbolizing both political upheaval and personal danger (Hori, 2018; Kawasaki, 1999; Yamanashi, 2012). London, conversely, appears as a bastion of order, elegance, and elaborate social ritual – yet also a site of constraint, where rigid norms allow Percy's foppish persona to flourish and camouflage his deeper commitments. This aesthetic duality allows the production to heighten the stakes of Percy's secret missions and the precarious emotional landscape of his marriage. Takarazuka Revue Company further enriched the musical dimension by commissioning Wildhorn to compose two exclusive songs – "Hitokakera no Yūki" (「ひとかけらの勇気」, "A Piece of Courage") and "Eikō no Hibi" (「栄光の日々」, "Days of Glory") – which amplify the emotional arc of the characters and integrate seamlessly into its performance idiom.

Since its premiere, *The Scarlet Pimpernel* has undergone several major stagings within Takarazuka Revue, each refining the work's emotional register and visual vocabulary. The 2008 Star Troupe production, directed by Kōike Shūichirō 小池修一郎, established the foundational tone: a sweeping spectacle marked by striking oppositions – light versus shadow, aristocratic splendor versus revolutionary brutality – and anchored by strong performances which conveyed Blakeney's (admirably yet credibly impersonated by then topstar-*otokoyaku* Aran Kei 安蘭けい) dual identity with charm, wit, and underlying vulnerability. Chauvelin's role (enacted by then secondary topstar-*otokoyaku* Yuzuki Reon 柚希礼音) as the intense, ideologically driven antagonist further added to the narrative's tension, while topstar-*musumeyaku* Toono Asuka's 遠野あすか Marguerite's struggle between her past in France and her marital loyalty offered an emotional counterpoint to the political turmoil.

The moon troupe's 2010 staging approached the material differently, shifting the focus towards the intimate dynamics between Percy and Marguerite: whereas star troupe's staging had emphasized grand spectacle and political action, moon troupe's iteration delved more deeply into



the couple's misunderstandings, emotional isolation, and eventual reconciliation. Topstar-*mu-sumeyaku* Aono Yuki's 蒼乃夕妃 Marguerite's internal conflict gained new prominence, and the political stakes of the French Revolution were framed less as an external backdrop and more as forces inseparable from personal identity and relational trust. The result was a version of *The Scarlet Pimpernel* which orchestrated psychological nuance without sacrificing the grandeur inherent to the story.

Star troupe's 2017 revival introduced still more sophistication, particularly through updated choreography, innovative lighting design, and intensified portrayals of sacrifice and moral defiance: this version explored the psychological strain carried by Percy (powerfully yet convolutedly enacted by topstar-*otokoyaku* Kurenai Yuzuru 紅ゆずる) as he moves between his personas, emphasizing the cost of heroism and the constant threat of discovery. The improved visual effects heightened the tension of the Paris sequences and added emotional weight to the climactic scenes, making the revival possibly the most polished and resonant versions of the production to date. Across these adaptations, Takarazuka Revue has consistently maintained a delicate balance between romance and political drama, spectacle and intimacy, ensuring the story's longevity and emotional impact.

Notably, central to Takarazuka Revue's broader interpretation is the stark dichotomy between Paris and London, which becomes a visual and thematic engine of the production: Paris appears as the quintessential *parimono* setting – a dramatic landscape of fear, upheaval, and ideological fervor, reminiscent of Takarazuka Revue's long-standing fascination with the French Revolution as seen in *The Rose of Versailles* since 1974. The guillotine looms as a spectral presence, symbolizing both the French Revolution's ideals and its descent into violence; the chaotic streets, shadowy prisons, and revolutionary assemblies form a brutal counterpoint to the rococo refinement of aristocratic life. London, by contrast, embodies order, decorum, and structured beauty – grand balls, polite conversation, and the rituals of high society mask the tensions boiling beneath the surface (Hashimoto, 1999; Kawasaki, 2005; Kobayashi, 1955). This contrast elevates the emotional stakes of the narrative: Percy exists between these worlds, bound to London by privilege and marriage yet drawn to Paris by conscience and moral urgency. The tension between these settings encapsulates the broader ideological struggle between the “old world” of aristocratic hierarchy and the fervent, destabilizing force of revolutionary modernity.

The production's rococo-romantic appeal is crucial to its popularity among Takarazuka Revue audiences: the lavish costumes, ornate scenography, and dramatic musical sequences create a world simultaneously historical and fantastical, allowing viewers to experience the French Revolution not as a purely political crisis but as an emotionally saturated landscape where personal devotion, performative identity, and grand passion intersect. Takarazuka Revue's theatrical language intensifies the swashbuckling adventure and tragic romance at the core of Orczy's story, giving it the emotional amplitude which fans of Takarazuka Revue expect, yearn for, immerse themselves head-on into. The figure of the Scarlet Pimpernel himself – enigmatic, brave, self-sacrificing – embodies a form of heroism well-suited to the company's tradition of presenting strong, charismatic *otokoyaku* roles whose internal contradictions resonate deeply with audiences (Tsuganesawa, 1991; Uchino, 2009). At the same time, Marguerite's role provides a stage for exploring female agency, emotional complexity, and the costs of political entanglement (Ōhara, 1987; Stickland, 2008).

Ultimately, *The Scarlet Pimpernel* has secured its place as one of Takarazuka Revue's beloved productions precisely because it offers an intricate fusion of history, spectacle, and emotional depth. By drawing from both Orczy's novel and Wildhorn's and Knighton's musical and reimagining them through its distinct performance grammar, Takarazuka Revue has crafted a richly layered work which feels at once faithful to its sources and unmistakably its own. Across the major stagings from 2008, through 2010 until 2017, the production has continually refined its portrayal of heroism, romantic conflict, and the fevered political landscape of revolutionary France. The enduring appeal of Takarazuka Revue's *The Scarlet Pimpernel* lies in its ability to blend theatrical grandeur with intimate human drama, creating a world in which love, sacrifice, and revolutionary fervor converge in a spectacular and emotionally compelling stage experience.

#### **4. CONCLUSION: EXPANDING THE ROMANTIC SPECTACLE IN LATE MODERNITY**

As it has been demonstrated in the previous segments, Takarazuka Revue's adaptations of *Phantom* and *The Scarlet Pimpernel* reflect the company's ability to engage with Western literary and musical traditions while incorporating the unique theatrical elements of its Japanese-infused performance. The comparative analysis of these two productions showcases Takarazuka Revue's approaches to grand, romantic themes – whether gothic or heroic – thus offering fresh interpretations which resonate deeply with Japanese audiences (Ortolani, 1995; Weber, 2004). Moving forward, this conclusion summarizes major ideas, reflects on the limitations of the current study, and suggests potential avenues for future research.

The first segment has focused on Takarazuka Revue's adaptation of *Phantom*, world premiered in 2004 by cosmos troupe: the production, based on Gaston Leroux's *The Phantom of the Opera* and on the musical by Maury Yeston and Arthur Kopit, was distinctly Takarazuka Revue in its exploration of love, obsession, and artistic genius set against the backdrop of Paris. Unlike the more commercially successful Andrew Lloyd Webber musical, Takarazuka Revue's *Phantom* emphasized the psychological and emotional complexity of the central characters, especially Erik (the Phantom), Christine, and Gérard Carrière, while incorporating elaborate visual effects, choreography, and a strong emphasis on internal struggles by means of musical presentation. Takarazuka Revue's staging, with its characteristic grandeur and theatrical intensity, reframed the gothic-romantic elements of the original story, focusing on the vulnerabilities of the protagonists as they navigated the dark, obsessive nature of love and artistic passion.

The second segment shifted to star troupe's 2008 world premiered Takarazuka Revue production of *The Scarlet Pimpernel*, a musical adaptation of Baroness Orczy's novel and the Frank Wildhorn/Nan Knighton musical. In its staging of *The Scarlet Pimpernel*, Takarazuka Revue once again adapted a Western work but with a clear emphasis on the grand heroic-romantic narrative set during the French Revolution, distinguishing it by a focus on the duality of Sir Percy Blakeney, who plays the role of both a foppish aristocrat and a daring revolutionary hero. Through elaborate sets, costumes, and choreography, the performance dramatized the contrast between the oppressive yet stable aristocracy of London and the volatile political atmosphere of revolutionary Paris. Takarazuka Revue's *The Scarlet Pimpernel* equally highlighted Blakeney's love for Marguerite and his internal struggle between personal desires and public duty, embody-



ing the themes of sacrifice and heroism at the heart of the story, visible in subtle shifts in musical dramatism, the emphasis on romance, and the framing of political upheavals of the era as an inevitable necessary evil.

While this chapter offers a comprehensive examination of Takarazuka Revue's versions of *Phantom* and *The Scarlet Pimpernel*, several limitations should be acknowledged: to start with, the study primarily focuses on the visual and thematic aspects of the two productions, leaving room for a deeper analysis of the musical components, including the orchestration and vocal performances. Additionally, the reception of these performances by diverse audiences could be explored in greater depth, particularly through interviews or audience surveys, to gauge the ways in which Takarazuka Revue's distinct approach to Western works resonates with Japanese viewers versus international followship. Another avenue for future research would be a comparative analysis of these productions with other Takarazuka Revue shows based on Western literature, which could further illuminate the unique tactics which the company employs in adapting and transforming foreign material into a distinctly Japanese theatrical language. Finally, exploring the broader cultural impact of these performances on Takarazuka Revue's reputation and tradition – particularly in terms of their influence on its international appeal and cultural significance – would enrich the understanding of Takarazuka Revue's function as a bridge connecting cultural divides.

Ultimately, Takarazuka Revue's productions of *Phantom* and *The Scarlet Pimpernel* exemplify the company's remarkable ability to reinterpret and reimagine Western works within its own distinctive framework. Through their use of grand spectacle, emotional depth, and a fusion of Western and Japanese theatrical traditions, these productions both honor and transform their source material, offering fresh perspectives on familiar stories – unveiled in a comparative analysis which not only highlights Takarazuka Revue's artistic vision but also underscores its continued importance in the world's musical theater landscape: as Takarazuka Revue continues to evolve, future productions as well as their critical examination will undoubtedly offer new insights into engaging with both international and local narratives and their perception in times yet-to-come, sustainably keeping its impact and legacy vibrant and potentially increasingly relevant in the creative industry of global entertainment.

## REFERENCES

- Allison, A. (2013). *Precarious Japan*. Duke University Press.
- Grajadian, M. (2018). Songs of Revolution in Takarazuka Revue: The dialectics of Cultural Imperialism and the Nostalgia for Intellectual Activism in Late-Modern Japan. *Synergy: Journal of the Department of Modern Languages and Business Communication*, 14(1), 58-79. <https://www.synergy.ase.ro/issues/2018-vol14-no-1/5-MARIA.pdf>
- Hashimoto, M. (1999). *Subarashii Takarazuka Kageki* [The Wonderful Takarazuka Revue]. Takarazuka Kagekidan.
- Hori, H. (2018). *Promiscuous Media*. Cornell University Press.
- Iwahori, Y. (1972). *Isai Kobayashi Ichizō no Shōhō* [The Specific Business Strategy of the Genial Kobayashi Ichizō]. Hyōgensha.
- Kawasaki, K. (1999). *Takarazuka, Shōhi Shakai no Supekutakuru* [Takarazuka, the Spectacle of the Consumption Society]. Kōdansha.

- Kawasaki, K. (2005). *Takarazuka to iu Yūtopia* [The Utopia named Takarazuka]. Iwanami Shoten.
- Kobayashi, I. (1955). *Takarazuka Manpitsu* [Takarazuka Miscellanea]. Jitsugyō no Nihonsha.
- Ōhara, Y. (1987). *Kobayashi Ichizō no Shōwa Engeki-shi* [Kobayashi Ichizō's Shōwa Drama History]. Engeki Shuppansha.
- Ortolani, B. (1995). *The Japanese Theatre*. Princeton University Press.
- Ōtsuka, E. (1991). *Shōjo Minzokugaku* [The *Shōjo* Ethnography]. Kōbunsha.
- Robertson, J. E. (1998). *Takarazuka*. University of California Press.
- Stickland, L. (2008). *Gender Gymnastics*. Trans Pacific Press.
- Sugimoto, Y. (2013<sup>7</sup>). *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge University Press.
- Tsuganesawa, T. (1991). *Takarazuka Kageki Senryaku* [The Takarazuka Revue Strategy]. Kōdansha.
- Uchino, T. (2009). *Crucible Bodies*. Seagull Press.
- Watanabe, H. (1999). *Takarazuka Kageki no Hen'yō to Nihon kindai* [Takarazuka Revue's Transformation and the Japanese Modernity]. Shinshokan.
- Watanabe, H. (2002). *Nihon-Bunka Modan Rapusodī* [Japanese Culture, a Modern Rhapsody]. Shunjūsha.
- Weber, S. (2004). *Theatricality as Medium*. Fordham University Press.
- Yamanashi, M. (2012). *A History of Takarazuka Revue since 1914*. Brill Publishers.

## Capítulo 15

### Narrar para educar. Reconstruir la identidad docente a través de los grandes relatos

---

María José Ibáñez Ayuso

Verónica Fernández Espinosa

*Universidad Francisco de Vitoria (España)*

**Resumen:** Esta investigación, de enfoque hermenéutico–interpretativo y fundamentación comunitarista, analiza el papel de las asignaturas de didáctica de la literatura en la reconstrucción de la identidad docente frente a los desafíos de la cultura de la cancelación, la corrección política y la crisis de la transmisión cultural. El objetivo principal es explorar cómo la lectura e interpretación de los clásicos literarios pueden fortalecer los marcos valorativos y éticos de los futuros maestros, favoreciendo una comprensión más profunda de la educación como acto de mediación y transmisión simbólica. La metodología combina una fase hermenéutico-diagnóstica, orientada al análisis del contexto educativo contemporáneo, con una fase hermenéutico-literaria, centrada en la función formativa de la literatura infantil y los grandes libros. Los resultados muestran que la lectura dialógica de los clásicos fomenta el juicio moral, la deliberación prudencial y la autocomprensión profesional del docente. Se concluye que las didácticas deben reorientarse desde una lógica técnica hacia una pedagogía del sentido, centrada en los fines educativos y en la formación de identidades docentes fuertes. En este marco, la educación se concibe como un diálogo intergeneracional que, al transmitir con fidelidad crítica la herencia cultural, renueva el horizonte ético y humano de la enseñanza.

**Palabras clave:** identidad docente, cancelación, literatura, humanidades

**Abstract:** This research, with a hermeneutic-interpretive approach and a communitarian foundation, analyzes the role of literature didactics courses in reconstructing teacher identity in the face of the challenges posed by cancel culture, political correctness, and the crisis of cultural transmission. The main objective is to explore how the reading and interpretation of literary classics can strengthen the ethical and value frameworks of future teachers, fostering a deeper understanding of education as an act of mediation and symbolic transmission. The methodology combines a hermeneutic-diagnostic phase—aimed at analyzing the contemporary educational context—with a hermeneutic-literary phase focused on the formative function of children’s literature and the great books. The results show that dialogical reading of the classics promotes moral judgment, prudential deliberation, and teachers’ professional self-understanding. It is concluded that didactics should be reoriented from a technical logic toward a pedagogy of meaning, centered on educational aims and the formation of strong teacher identities. Within this framework, education is conceived as an intergenerational dialogue that, by transmitting the cultural heritage with critical fidelity, renews the ethical and human horizon of teaching.

**Keywords:** teacher identity, cancel culture, literature, humanities

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Posmodernidad, con su rechazo sistemático a la herencia cultural, su relativismo ético y, especialmente, la conversión del deseo en ontología de lo humano, ha generado un caldo de cultivo propicio para el auge del movimiento *woke* y, en consecuencia, para la consolidación de la cultura de la cancelación (García Cívico, 2023). Este clima, sostenido sobre la idea de que toda verdad es relativa y de que las estructuras sociales deben ser deconstruidas para liberar al individuo de cualquier vínculo, ha producido una multiplicidad de discursos que se materializan, por ejemplo, en el decolonialismo o en nuevas categorías epistémicas como las *lived experiences* o la interseccionalidad, que compiten con la noción clásica de verdad. Sin embargo, lo que en un principio se presentó como un gesto emancipador acaba a menudo derivando en la imposición de un nuevo dogma, con sus propias formas de ortodoxia y exclusión.

En medio de esta tormenta cultural, diversas voces, especialmente en una Europa visiblemente desorientada, advierten sobre el riesgo de que, tras una aparente fachada democrática, se estén gestando formas de “totalitarismo blando”. Bajo la máscara de las democracias liberales, podrían estar emergiendo regímenes de control social en los que el poder ya no se ejerce mediante la fuerza, sino a través de la manipulación cultural, la autocensura y la vigilancia ideológica (García Cívico, 2023). Rod Dreher, en *Vivir sin mentiras* (2021), retoma esta intuición de Alexander Solzhenitsyn, quien ya advertía que el totalitarismo raramente se impone de manera abrupta: avanza silenciosamente gracias a las pequeñas omisiones de personas corrientes que, sin quererlo, contribuyen al adormecimiento moral de la sociedad. En una línea semejante, el filósofo Fabrice Hadjadj, (citado en Otamendi, 2024), recordaba en el acto *Nos jugamos la vida. El alma de Europa*:

El declive del coraje es el rasgo más destacable del Occidente de hoy. Pareciera como si Europa ya no quisiese correr el bello riesgo de jugarse la vida [...] Tal es nuestro combate, tal es el coraje que exige no sólo arriesgar la vida por la justicia y la verdad, sino arriesgarla mostrando que el mayor peligro es el de no arriesgar nada, el de no dar y acompañar la vida hasta el final, en la felicidad y en las pruebas, para lo mejor y para lo peor, según la fórmula nupcial. (p.1)

Los efectos corrosivos de las teorías críticas contemporáneas y, sobre todo, de su derivación *woke*, han instaurado un régimen de corrección política que obstaculiza la búsqueda del bien común, la afirmación de una verdad objetiva y la contemplación de una belleza trascendente (García Cívico, 2023). En este entorno, la emotividad y el deseo, bajo eslóganes como *sé tú mismo*, han terminado por convertirse en ley, tal como advierte Puppink (2020). La autoexpresión se erige así en mandato absoluto, frente al cual toda forma de autoridad moral o cultural debe ser abolida.

Esta concepción desfigurada de la libertad, entendida como ausencia total de límites, engendra una tolerancia paradójica: aquella que se reduce a la censura preventiva. En nombre de una malentendida sensibilidad, se eliminan del espacio público las ideas que puedan resultar ofensivas, clausurando el debate y el pluralismo intelectual. Como advirtieron Haidt y Lukianoff (2018), la cancelación de conferenciantes en campus estadounidenses, los *safe spaces* o la obligación de incluir *trigger warnings* en los textos académicos revelan un preocupante desplazamiento de la noción de tolerancia: ya no se trata de dialogar, sino de evitar el conflicto. En este punto, Reyero (2023) introduce una observación decisiva: la tolerancia contemporánea descansa sobre “antro-

pologías livianas”, incapaces de reconocer que la verdadera tolerancia solo es posible entre quienes poseen convicciones firmes y “antropologías densas”, es decir, un sentido moral y cultural profundo que permite disentir sin renunciar a la verdad compartida.

En esta investigación nos proponemos abordar los desafíos que la educación contemporánea encuentra frente a la cultura de la cancelación, la corrección política y la crisis de la transmisión cultural, con especial atención al modo en que estas tensiones impactan en la formación inicial del profesorado. Frente a la disolución de los referentes comunes y la tendencia a reducir la enseñanza a mera gestión técnica, se defiende la necesidad de reconstruir marcos valorativos fuertes que devuelvan hondura ética, cultural y narrativa al hecho de educar. En este sentido, la literatura infantil clásica se erige como un ámbito simbólico privilegiado para fortalecer la identidad docente, pues sus relatos permiten al futuro maestro reencontrarse con la experiencia de la transmisión, cultivar el juicio moral y redescubrir el valor formativo del relato como portador de sabiduría humana. Esta investigación, por tanto, busca iluminar cómo el diálogo con la tradición literaria puede contribuir a resistir los efectos de la cancelación y a recuperar la conciencia del maestro como mediador entre generaciones.

## **2. MÉTODO**

El método adoptado es hermenéutico–interpretativo, propio de la Teoría de la Educación, y se fundamenta en la filosofía comunitarista (Taylor, 2018), que concibe la educación como un acto de mediación, transmisión y responsabilidad compartida. Este enfoque se despliega en dos fases complementarias: a) Fase hermenéutica-diagnóstica, orientada a analizar e interpretar el contexto educativo actual, marcado por la corrección política, el debilitamiento de los contenidos culturales y la confusión entre educación y aprendizaje, identificando las implicaciones éticas y antropológicas que tales transformaciones suponen para la identidad docente. Esta fase implica un examen interpretativo de textos pedagógicos, filosóficos y normativos, así como la identificación de los marcos valorativos que subyacen a las prácticas educativas contemporáneas; b) Fase hermenéutico-literaria, centrada en explorar la función formativa de la literatura infantil como espacio simbólico y narrativo en el que el futuro maestro puede reconstruir su identidad profesional. A través de la lectura, el diálogo y la interpretación compartida de los grandes clásicos infantiles, se busca promover un proceso de autocomprensión, revalorización de la tradición y formación del juicio moral, configurando una identidad docente fuerte, consciente de su papel mediador en la transmisión cultural.

Desde esta metodología interpretativa, la investigación pretende ofrecer un marco teórico sólido desde el que articular propuestas de innovación en las asignaturas de didáctica de la literatura, favoreciendo una formación docente que conjugue la sensibilidad estética con la reflexión ética y la conciencia histórica.

## **3. RESULTADOS: CRISIS Y POSIBILIDADES DE RECONSTRUCCIÓN**

La fase hermenéutica–interpretativa de la investigación permitió identificar tres grandes núcleos de sentido que configuran la crisis actual de la formación docente y sus posibles vías de reconstrucción, articuladas en tres bloques interrelacionados. En primer lugar, se analiza la influencia del clima cultural de lo políticamente correcto y la consiguiente crisis de la transmisión en el

*ethos* educativo contemporáneo. En segundo lugar, se explora la función recuperadora de la literatura en la configuración de la identidad docente. Finalmente, se plantea la necesidad de reconstruir identidades fuertes frente a la cultura de la cancelación.

### **3.1. La educación ante las lógicas de la corrección política**

La actividad educativa no permanece ajena a las lógicas de la corrección política, como se evidencia en los debates recurrentes sobre cuestiones afectivo-sexuales o de género. Este énfasis en la sensibilidad normativa se ve reforzado por el cambio que, a mediados del siglo XX, transformó el ideal de neutralidad educativa en un libre mercado de valores, opiniones y creencias, donde la verdad quedó diluida entre múltiples perspectivas (Kiss & Euben, 2010). No obstante, quizá el fenómeno más decisivo para comprender el impacto de esta dinámica en la educación sea una crisis silenciosa que lleva décadas instalándose en la razón pedagógica contemporánea: la crisis de la transmisión (Bellamy, 2018).

#### **3.1.1. Un problema ulterior: la crisis de la transmisión**

Como ha descrito con agudeza François-Xavier Bellamy (2018), la tarea educativa ha dejado de concebirse como transmisión de un saber cultural: como el encuentro con una herencia que nos ayuda a comprender el mundo y a nosotros mismos. Transmitir no implica repetir acríticamente, sino renovar creativamente lo recibido (Thoilliez, 2023). Sin embargo, cuando la tradición se percibe como una carga más que como un bien, la escuela pierde su sentido originario y se vuelve una institución prescindible o incluso opresiva.

Hoy resulta casi ingenuo sostener, con Arendt (1996), que podríamos amar tanto el mundo como para querer legarlo a las nuevas generaciones. Y, sin embargo, como advierte Reyero (2023), la verdadera ingenuidad reside en creer que el mundo empieza y termina con nosotros. Esta ruptura con la tradición se refleja con nitidez en las políticas educativas contemporáneas, especialmente en aquellas promovidas por organismos internacionales, que tienden a privilegiar las competencias sobre los contenidos culturales (Esteban Bara & Gil Cantero, 2022), fenómeno especialmente visible en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE). La erosión de los contenidos culturales no es solo un diagnóstico teórico, sino una realidad tangible. Bellamy (2018), en *Los desheredados*, vincula esta pérdida de herencia con el desarraigo existencial y la crisis de salud mental que atraviesan las nuevas generaciones. Bajo la consigna de que cada quien debe construir su identidad desde el deseo, hemos producido jóvenes sin raíces, sin mapas ni anclajes. Como recuerda MacIntyre (1987): “heredo del pasado [...] una serie de deudas y de fondos, de expectativas y obligaciones legítimas. Estos constituyen los datos de mi vida, mi punto de partida moral y confieren en parte a mi vida su propia singularidad moral” (pp. 204-205).

Esta falta de horizonte no solo afecta a los jóvenes, sino que resulta también profundamente perniciosa para la figura del maestro y para la idea misma de escuela (Masschelein, 2024). Al despojar al docente de su papel como transmisor, se le reduce, como muestran los documentos internacionales, a un simple “facilitador” del aprendizaje (Alonso-Sainz, 2024), gestor de metodologías cuya finalidad se mide en términos de rapidez y eficacia. Como ha advertido Biesta en numerosos trabajos (2024), la educación se ha ido confundiendo con el aprendizaje, en un proceso de *learnification* que mide la enseñanza por su eficiencia y no por su fecundidad, desplazando su naturaleza moral hacia una lógica casi empresarial.



Quizá sea esta incompreensión del papel de la herencia cultural y del maestro como su mediador, la que explica la popularidad de discursos como el de Ken Robinson sobre las escuelas que “matan la creatividad”. No somos ya capaces de entender que la creatividad solo florece cuando hunde sus raíces en un saber heredado, pues crear es, ante todo, volver al origen, reencontrar el sentido primero de las cosas.

Desde esta crisis de la transmisión puede también releerse el fenómeno del *burnout* docente, que no parece resolverse ni con mejoras salariales ni con reducciones de ratio, porque, como ha mostrado Santoro (2021), hunde sus raíces en la erosión del carácter moral de la profesión. Cuando las materias de fundamento pedagógico (Historia, Teoría, Antropología o Filosofía de la Educación) ceden su espacio a las didácticas específicas, resulta mucho más difícil para los futuros maestros pensar los dilemas educativos desde una perspectiva teleológica, es decir, en función de los fines de la educación (Pattier & Reyero, 2022).

Por ello, hoy cuando las formas pedagógicas desaparecen y en la formación de los futuros maestros se privilegian las didácticas específicas por encima de materias de fundamento pedagógico (Historia, Teoría, Antropología o Filosofía de la Educación), resulta mucho más difícil para los futuros docentes pensar los debates educativos más allá de los medios (Pattier & Reyero, 2022), planteándose los dilemas pedagógicos desde una perspectiva teleológica.

El modo en que los profesores y educadores puedan mejorar su práctica educativa estriba en que quieran mejorar los motivos de sus decisiones frente la pluralidad de variables que intervienen. Y el modo de mejorar los motivos es ampliar las teorías que les sostienen, es decir, mejorar las fuentes, de todo tipo, que han colaborado a su elaboración y mantenimiento. (Gil Cantero, 2011, p. 38)

En este sentido, diversos estudios sobre identidad docente, especialmente los llevados a cabo por la profesora Alonso-Sainz (2021), señalan la importancia de recuperar en los docentes marcos valorativos fuertes. Surge entonces una pregunta de índole práctica: cómo restaurar o generar esos “marcos valorativos fuertes” (Taylor, 2018).

### **3.2. La recuperación de la literatura para la identidad personal y docente**

Una de las grandes problemáticas de nuestro tiempo es, sin duda, la cuestión de la identidad. En las últimas décadas, la pregunta “¿quién soy yo?”, que antaño se respondía desde un diálogo entre la razón y la realidad, mediado por los *significant others* y por el encuentro con horizontes valorativos compartidos (Taylor, 2018), ha sido sustituida por otra: “¿quién quiero ser?”. Este desplazamiento, que a primera vista parece signo de emancipación, encierra un giro profundo: el deseo individual se convierte en criterio último de verdad, mientras la realidad deja de ser fuente de sentido para transformarse en obstáculo. Así, la identidad ya no se descubre, se fabrica; y el yo deja de reconocerse como parte de un relato común para erigirse en proyecto autosuficiente.

En medio de esta búsqueda errante de uno mismo, resulta especialmente significativo el auge de los seminarios de Grandes Libros, que han recuperado en los últimos años un lugar central en la formación universitaria. En una época en la que los discursos transhumanistas invitan a mirar a la tecnología como panacea de todos los males humanos, el renovado interés por las obras clásicas recuerda que las grandes preguntas no pueden resolverse desde una lógica tecnocrática, sino desde lo que Ibáñez-Martín (2021) denomina sabiduría histórica, la única capaz de dar respuesta a las grandes preguntas existenciales, para lo que es necesario tomar en consideración el “caudal

de experiencias éticas que configura una sabiduría histórica que acoge, de forma crítica y a la vez dócil, un variado conjunto de aportaciones que los hombres han alcanzado a través de todas las fuentes de conocimiento que poseemos” (p. 40).

Es precisamente esa lectura pausada y dialógica la que permite arraigar la identidad en fundamentos más sólidos que el mero deseo fluctuante. Al confrontarse con las voces de otros tiempos y con preguntas esenciales, los estudiantes son interpelados a revisar sus propios presupuestos, ampliar sus categorías de comprensión y reconocerse insertos en una tradición que, lejos de oprimir, ensancha el horizonte vital e intelectual. No sorprende, por tanto, que cada vez más universidades incorporen estos seminarios como espacios de formación integral, ni que muchos alumnos los vivan como experiencias auténticamente transformadoras (Harrison & Brooks, 2020).

Este proceso resulta especialmente relevante para la formación docente. En un momento en que la preparación del profesorado corre el riesgo de reducirse a la mera capacitación técnica, la lectura compartida de los grandes libros ofrece una vía privilegiada para abordar una cuestión esencial: la construcción de la identidad docente (Harrison & Brooks, 2020). Ser maestro no consiste solo en dominar competencias instrumentales, sino en configurarse desde un horizonte ético, cultural y narrativo que permita sostener la vocación educativa a lo largo del tiempo. En esta clave, los seminarios de grandes libros no son una estrategia metodológica más, sino una ocasión privilegiada para cultivar marcos valorativos fuertes, que permitan al docente no solo actuar, sino también juzgar, discernir y orientar su acción pedagógica con sentido (Alonso-Sainz, 2021).

Incorporar la lectura de los grandes libros en la formación inicial del profesorado no es, por tanto, un gesto estético ni una concesión humanista, sino una respuesta coherente con la necesidad de formar maestros con criterio, con arraigo y con sentido. Docentes que no solo enseñen, sino que encarnen una forma de estar en el mundo. Que, al encontrarse con lo mejor de la tradición cultural, puedan habitar su vocación con la fuerza de quien posee marcos valorativos firmes y generativos.

### **3.3. La importancia de las “identidades fuertes” ante la cultura de la cancelación: los problemas con los cuentos infantiles**

Una vez destacada la importancia de los marcos valorativos fuertes y la erosión que estos sufren en la cultura contemporánea, con las consiguientes dificultades para sostener juicios pedagógicos sólidos, resulta pertinente detenerse en un ámbito privilegiado para su reconstrucción: las asignaturas de didáctica de la literatura infantil. En ellas, el futuro maestro se enfrenta con la tarea de interpretar relatos, deliberar sobre su sentido y posicionarse ante dilemas éticos y culturales que desbordan lo meramente técnico. Uno de esos escenarios de confrontación formativa lo constituye el debate en torno a la cancelación de los cuentos infantiles.

Si bien este fenómeno tiene un mayor recorrido en el ámbito anglosajón (Spicer, 2022), donde ha afectado a autores icónicos como Dr. Seuss o Mark Twain, comienza también a manifestarse en Europa. En España, la reflexión se había centrado hasta ahora en los procesos de censura durante la Transición, con aportaciones de investigadores como Ramón Tena Fernández y José Soto Vázquez (Soto Vázquez et al., 2022). No obstante, la reciente obra coordinada por Nuria Obiols Suari (2025), *Contes i cancel·lació cultural*, evidencia que la censura de los cuentos clásicos empieza a ocupar un lugar significativo en el debate educativo contemporáneo.

Entre las voces más sugerentes destaca la del profesor Francisco Esteban Bara, quien en *Apuntes éticos para el cuento infantil y sus posibles cancelaciones* (Martínez Gómez et al., 2023) advierte sobre la dimensión moral y pedagógica del problema. Alterar o suprimir relatos tradicionales sin un análisis contextual riguroso, sostiene, conduce a una transmisión cultural incompleta y distorsionada, incapaz de hacer visible el proceso histórico por el que se han configurado nuestras categorías éticas y sociales. Lejos de promover una educación crítica, esta práctica favorece una simplificación moral que incapacita a las nuevas generaciones para pensar el conflicto o para comprender el devenir ético de la humanidad. De ahí que la cancelación sistemática de elementos controvertidos limite, paradójicamente, el pensamiento crítico, al privar al estudiante de la oportunidad de enfrentarse a lo incómodo, terreno indispensable para la formación del juicio moral.

Desde su posterior lectura comunitarista (Esteban Bara, 2024), inspirada en Taylor y MacIntyre, los cuentos clásicos se entienden como parte del tejido simbólico compartido que sostiene la vida moral de la comunidad. Suprimirlos sin mediación interpretativa equivale a debilitar el marco común de sentido en el que arraiga la educación. Los valores, recuerda Esteban Bara, siguiendo a los autores comunitaristas, no surgen en abstracto, sino en narrativas encarnadas que requieren interpretación crítica, no eliminación. Así, las asignaturas de didáctica de la literatura infantil se revelan como espacios formativos donde los futuros docentes aprenden a leer esas narrativas, a contextualizarlas, a discernir su valor educativo y, sobre todo, a habitar el conflicto moral sin reducirlo a eslóganes ideológicos.

De este modo, el debate sobre la cancelación puede convertirse en una ocasión pedagógica de primer orden. Al invitar a los estudiantes a argumentar sus posturas, a contrastar perspectivas y a examinar los valores implícitos en cada relato, estas asignaturas propician el ejercicio del juicio y la maduración de marcos valorativos fuertes. Leer los cuentos en comunidad, contextualizar su época, dialogar críticamente sobre sus dilemas y defender razonadamente una posición son prácticas hermenéuticas que, más allá de la técnica didáctica, forman el carácter intelectual y moral del futuro maestro.

En última instancia, la literatura infantil no solo introduce al docente en un repertorio de textos y estrategias, sino que le devuelve la conciencia de su papel mediador: custodiar la tradición sin idolatrarla, interpretarla con fidelidad crítica y ofrecerla de nuevo a las nuevas generaciones como fuente de sentido y de juicio.

#### **4. DISCUSIÓN**

Los resultados interpretativos de esta investigación invitan a repensar de raíz la naturaleza y la finalidad de las asignaturas de didáctica en la formación inicial del profesorado. El progresivo predominio del paradigma competencial ha reducido, en muchos casos, su horizonte a la adquisición de herramientas metodológicas y a la optimización de procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, tal reducción técnica ha dejado fuera de su alcance las preguntas esenciales sobre los fines de la educación, la identidad del maestro y el sentido mismo de transmitir. La enseñanza se ha convertido en un procedimiento, y el maestro, en un gestor de resultados. Pero, como recuerda Biesta (2024), la educación no se justifica por su eficacia, sino por su fecundidad moral y humana. Lo urgente no es formar profesionales más eficientes, sino educadores capaces de situar su acción en un horizonte de sentido.

Desde una perspectiva hermenéutica y comunitarista, las asignaturas de didáctica deberían constituirse en espacios donde el futuro docente aprenda a pensar la educación desde sus fines y no únicamente desde sus medios. Enseñar no es un acto neutral: implica siempre una visión del ser humano, una determinada concepción del bien y una comprensión de la comunidad a la que se pertenece. Por ello, las didácticas no pueden limitarse a traducir teorías pedagógicas en estrategias aplicables, sino que deben ayudar a los estudiantes a construir una autocomprensión narrativa de su práctica, es decir, a situar su tarea dentro de una historia común que vincula generaciones y tradiciones culturales. En este sentido, el aprendizaje de una didáctica no consiste tanto en dominar un repertorio de técnicas cuanto en formar un juicio pedagógico prudente, capaz de discernir lo que conviene enseñar, cómo y, sobre todo, para qué.

La investigación muestra que uno de los modos más fecundos para reorientar las didácticas hacia esa hondura ética y teleológica es el diálogo con la literatura, especialmente con la literatura infantil clásica. A través de la lectura compartida, la interpretación y el debate sobre los relatos, los futuros docentes se enfrentan a cuestiones morales y existenciales que atraviesan toda experiencia educativa: la libertad, el bien, la responsabilidad, la relación entre autoridad y cuidado. Estos relatos no solo transmiten contenidos simbólicos, sino que ofrecen un marco narrativo desde el cual el maestro puede reconocerse como mediador cultural, heredero de una tradición que no se limita a repetir, sino que debe reinterpretar con fidelidad creativa. La literatura, leída hermenéuticamente, se convierte así en un espejo donde el docente aprende a comprender su oficio como acto de transmisión y de cuidado de la humanidad.

Repensar las didácticas desde esta clave hermenéutica implica reconocer que la educación no es un producto, sino una relación de sentido. En lugar de orientarlas a la mera adquisición de competencias, conviene devolverles su dimensión formativa integral: deben ser ámbitos donde los estudiantes aprendan a deliberar, a fundamentar sus decisiones pedagógicas, a sostener sus convicciones en diálogo con otras perspectivas. En una época marcada por la fragmentación y el relativismo, este ejercicio de deliberación racional y moral es, en sí mismo, un aprendizaje democrático. Tal como sostiene Taylor (2018), la identidad personal y colectiva solo se configura desde marcos valorativos fuertes; del mismo modo, la identidad docente se fortalece cuando el futuro maestro se ejercita en argumentar, escuchar, contextualizar y discernir.

El peligro de las didácticas contemporáneas, cuando se las vacía de contenido filosófico, es su conversión en espacios ideológicamente neutros pero moralmente estériles. Si la educación se entiende únicamente como gestión de aprendizajes, desaparece la pregunta por el sentido. Y con ella, se desvanece también la figura del maestro como autoridad moral. No se trata de restaurar viejas jerarquías, sino de comprender que toda educación necesita un referente simbólico que la oriente: una idea del bien, una concepción del ser humano, una narrativa común que dé cohesión a la experiencia educativa. En este sentido, la recuperación del maestro como mediador, más que como mero facilitador, exige reintroducir en las didácticas el ejercicio del juicio, la reflexión sobre los fines y la conciencia de pertenecer a una tradición que nos precede.

## 5. CONCLUSIÓN

Esta investigación, inscrita en una perspectiva hermenéutica y comunitarista, ha mostrado que las asignaturas de didáctica de la literatura constituyen un terreno privilegiado para reconstruir la identidad docente en un contexto atravesado por la corrección política, la crisis de la transmisión

y la cultura de la cancelación. La lectura compartida de los clásicos no es un adorno humanista: es una práctica formativa estructural que restituye el vínculo entre generaciones, reanima el juicio moral y dota de espesor antropológico a la acción educativa.

En este marco, enseñar no equivale a aplicar técnicas, sino a habitar un horizonte de fines. La hermenéutica literaria permite a los futuros maestros ejercitarse en la deliberación prudencial y comprender que, del mismo modo que un texto no se posee sino que se interpreta, el alumno no se gestiona: se acompaña. La didáctica, así entendida, deja de ser un manual de procedimientos para convertirse en escuela de juicio, donde el educador aprende a articular razones, ordenar afectos y orientar la práctica hacia el bien común.

De este estudio se derivan tres implicaciones nucleares para la formación inicial del profesorado: 1. Recentrar los fines: situar explícitamente la pregunta por el “por qué” y el “para qué” educamos en el corazón de las didácticas; 2. Fortalecer marcos valorativos: incorporar itinerarios estables de lectura, discusión y escritura que enlacen tradición y actualidad, favoreciendo identidades docentes firmes y dialogantes; 3. Institucionalizar prácticas hermenéuticas: seminarios de grandes libros, controversias argumentadas, portafolios ético-narrativos y otras actividades que permitan a los futuros docentes no solo adquirir un “arsenal metodológico”, sino formar un criterio sólido que les permita ejercer su profesión desde el carácter moral de la misma.

Reconocer este necesario desplazamiento de la pedagogía de la eficiencia a una pedagogía del sentido, no implica desatender la competencia profesional, sino subordinarla a fines formativos. Las didácticas no deben limitarse a enseñar cómo enseñar: deben capacitar para discernir qué merece ser enseñado y por qué. Solo así podrán contribuir verdaderamente a la gestación de maestros con identidad fuerte, capaces de custodiar y recrear la herencia cultural sin sucumbir a simplificaciones ideológicas ni a censuras preventivas.

## APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación docente “Literatura, identidad docente y carácter: una propuesta innovadora en la formación del maestro” de la Convocatoria de Ayudas a la Innovación Docente para la Mejora en el Aprendizaje 2025/2026, financiado por la Universidad Francisco de Vitoria.

## REFERENCIAS

- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 25(2), 165–191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península S.A.
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de La Educación. Revista Inter-universitaria*, 36(1), 1–12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Dreher, R. (2021). *Vivir sin mentiras. Manual para la disidencia cristiana*. Encuentro.
- Esteban Bara, F. (2024). Apuntes éticos para el cuento infantil y sus posibles cancelaciones. En N. Obiols (Ed.), *Contes i cancel·lació cultural: controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes* (pp. 67–84). Universidad Autónoma de Barcelona.



- Esteban Bara, F., & Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- García Cívico, J. (2023). Cultura de la cancelación, movimiento «woke», «tokenismo» y nueva sensibilidad: un análisis desde la filosofía jurídica, moral y política. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía Del Derecho*, 48, 140. <https://doi.org/10.7203/CEFD.48.25899>
- Gil Cantero, F. (2011). «Educación con teoría». Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 19-43. <https://doi.org/10.14201/8575>
- Haidt, J., & Lukianoff, G. (2018). *The Coddling of the American Mind*. Penguin Press.
- Harrison, T., & Brooks, E. (2020). *Character Education in Universities: A Framework for Flourishing*. <https://oxfordcharacter.org/uploads/files/Character-Education-in-Universities.pdf>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Kiss, E., & Euben, J. P. (2010). *Debating Moral Education. Rethinking the Role of the Modern University*. Duke University Press.
- Martínez Gómez, E., Obiols Suari, N., & Esteban Bara, F. (2023). ¿Qué está pasando con Blancanieves y Peter Pan? Reflexiones en torno a polémicas a causa de los supuestos contenidos racistas y sexistas. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 36(316), 32-40.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>
- Obiols Suari, N. (2025). *Contes i cancel·lació culturalcontroversiè i perspectives sobre els continguts dels contes*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Otamendi, S. (3 de mayo de 2024). Quien no arriesga (la vida) no gana. *La Iberia*. <https://www.laiberia.es/quien-no-arriesga-la-vida-no-gana>
- Pattier, D., & Reyero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XXI*, 25(2), 223-241. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31950>
- Puppinck, G. (2020). *Mi deseo es la ley. Los derechos del hombre sin naturaleza*. Encuentro.
- Reyero, D. (2023). Bien común y radicalidad educativa. El disenso y la pluralidad educativa como formas de articular la educación pública. En B. Thoilliez & J. Manso (Eds.), *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 47-58). Síntesis.
- Santoro, D. (2021). *Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay*. Harvard Education Press.
- Soto Vázquez, J., Tena Fernández, R., & Gómez Ullate-García de León, M. (2022). El modelo literario infantil de las novelas de aventuras durante la España franquista. *Hispanófila*, 195(1), 109-124. <https://doi.org/10.1353/hsf.2022.0027>
- Spicer, R. (2022). The marketplace of ideas, cancel culture, and misunderstanding the First Amendment. *Communication and Democracy*, 56(2), 192-197. <https://doi.org/10.1080/27671127.2022.2141713>
- Taylor, C. (2018). *La ética de la autenticidad*. Paidós Ibérica.
- Thoilliez, B. (2023). La educación ensimismada. Por qué una pedagogía orientada a la felicidad y la diversidad privatiza los bienes escolares. En B. Thoilliez & J. Manso Ayuso (Eds.), *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 75-86). Síntesis.



## Capítulo 16

### Educación ambiental digital y humanidades: hacia la construcción de una conciencia ecológica y una ciudadanía ecológica en la era tecnológica

---

Vasiliki Kollarou

*Universidad de Alicante (España)*

**Resumen:** La crisis ecológica contemporánea, intensificada por los procesos de globalización y transformación digital, plantea desafíos complejos para la educación ambiental en los sistemas educativos actuales. En este contexto, la incorporación de las tecnologías digitales no debe concebirse únicamente como un recurso instrumental, sino como un espacio cultural y pedagógico donde se configuran nuevas formas de relación entre el ser humano, la tecnología y la naturaleza. Este trabajo desarrolla una reflexión teórica sobre la educación ambiental digital desde el enfoque de las humanidades, destacando su contribución a la construcción de una conciencia ecológica crítica y socialmente comprometida. A partir del análisis de literatura científica reciente, se examina el potencial de las tecnologías digitales —como los entornos virtuales, la realidad virtual, la gamificación y las narrativas digitales— para fomentar la sensibilización ambiental, la empatía y las actitudes proambientales cuando se integran desde una perspectiva ética y humanista. Se argumenta que las humanidades ofrecen un marco imprescindible para evitar enfoques tecnocráticos de la sostenibilidad, promoviendo una alfabetización ecológica crítica orientada a la acción y a la responsabilidad colectiva. Además, se introduce el concepto de ecohumanismo digital como una propuesta integradora que articula educación ambiental, ciudadanía ecológica y uso responsable de la tecnología, concibiendo la educación ambiental digital como un proceso formativo transformador.

**Palabras clave:** educación ambiental, tecnologías digitales, ciudadanía ecológica, humanidades ambientales, sostenibilidad

**Abstract:** The contemporary ecological crisis, intensified by globalization and digital transformation processes, presents significant challenges for environmental education in current educational contexts. In this framework, the integration of digital technologies should not be understood merely as an instrumental tool, but as a cultural and pedagogical space in which new relationships between human beings, technology, and nature are shaped. This article offers a theoretical reflection on digital environmental education from a humanities-based perspective, emphasizing its role in fostering critical ecological awareness and social engagement. Through an analysis of recent scientific literature, the study explores the potential of digital technologies—such as virtual environments, virtual reality, gamification, and digital storytelling—to enhance environmental awareness, empathy, and pro-environmental attitudes when embedded within an ethical and humanistic framework. It is argued that the humanities provide an essential lens to counter technocratic approaches to sustainability, promoting critical ecological literacy oriented

toward collective responsibility and action. The concept of digital eco-humanism is introduced as an integrative framework linking environmental education, ecological citizenship, and the responsible use of digital technologies.

**Keywords:** environmental education, digital technologies, ecological citizenship, environmental humanities, sustainability

## 1. INTRODUCCIÓN

La actual crisis ecológica constituye uno de los mayores desafíos contemporáneos y afecta directamente a las dimensiones sociales, culturales y educativas. El deterioro ambiental, el cambio climático y la pérdida de biodiversidad no son solo problemas técnicos, sino fenómenos vinculados a modelos de desarrollo, prácticas culturales y formas de relación entre las personas y la naturaleza. En este contexto, la educación ambiental adquiere un papel central como espacio de formación crítica orientado a comprender la complejidad socioambiental y promover una conciencia ecológica capaz de impulsar cambios individuales y colectivos.

Paralelamente, la transformación digital ha modificado profundamente los procesos educativos, los modos de acceso al conocimiento y las prácticas de socialización. Las tecnologías digitales se han incorporado a los sistemas educativos, abriendo oportunidades para la comunicación, la visualización de fenómenos complejos y la participación del alumnado mediante entornos virtuales, narrativas digitales y experiencias inmersivas. Sin embargo, su integración acrítica puede derivar en enfoques tecnocráticos que reduzcan la sostenibilidad a cuestiones de eficiencia o consumo responsable, desvinculándola de dimensiones éticas, culturales y políticas.

Ante este escenario, resulta necesario repensar la educación ambiental digital más allá de un enfoque instrumental, incorporando aportes de las humanidades y, en particular, de las humanidades ambientales. Estos marcos permiten analizar la relación entre tecnología, sociedad y naturaleza desde una mirada crítica que subraya el papel de la narrativa, la emoción y la empatía en los procesos educativos. Este trabajo se plantea como una reflexión teórica sobre el potencial de la educación ambiental digital desde una perspectiva humanista, centrada en la construcción de una conciencia ecológica crítica y en el desarrollo de una ciudadanía ecológica activa. A partir de literatura científica reciente, se examina cómo las tecnologías digitales pueden contribuir a estos objetivos cuando se integran en propuestas pedagógicas orientadas por valores éticos, democráticos y de justicia socioambiental, introduciendo el concepto de ecohumanismo digital como propuesta integradora para el diseño de prácticas educativas transformadoras.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Educación ambiental en la era digital

La educación ambiental ha evolucionado desde enfoques centrados en la transmisión de información hacia perspectivas críticas, participativas y orientadas a la transformación social. En el contexto de aceleración tecnológica, esta evolución incorpora oportunidades y desafíos que reconfiguran contenidos y metodologías. La educación ambiental en la era digital se sitúa en la intersección entre sostenibilidad, tecnología y cultura.

Diversos estudios señalan que las tecnologías digitales amplían el acceso al conocimiento, facilitan la comprensión de fenómenos ecológicos complejos y promueven aprendizajes interactivos (García-Hernández et al., 2023; Hajj-Hassan et al., 2024). Plataformas educativas, entornos virtuales y recursos multimedia permiten visualizar procesos ambientales a distintas escalas, favoreciendo una aproximación sistémica. No obstante, estos avances no garantizan una educación ambiental transformadora.

Desde perspectivas críticas, varios autores advierten que la digitalización puede reforzar enfoques tecnocráticos centrados en soluciones técnicas o en la eficiencia, sin cuestionar los modelos socioeconómicos que sostienen la crisis ecológica (Higgins et al., 2020; Lowan-Trudeau, 2023). Por ello, la educación ambiental digital debe orientarse al pensamiento crítico, la reflexión ética y la responsabilidad socioambiental, más allá del uso instrumental de la tecnología.

La literatura destaca también la necesidad de integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje (Odunlami, 2023; Sousa et al., 2022). Aunque los recursos digitales pueden aumentar la motivación, su impacto depende del diseño pedagógico y de los valores que lo sustentan. La educación ambiental digital constituye así una oportunidad para promover aprendizajes participativos y contextualizados basados en equidad y justicia social.

En pocas palabras, la educación ambiental en la era digital exige repensar el papel del profesorado, del alumnado y de la tecnología. Más allá de las competencias digitales, se trata de fomentar una alfabetización ecológica crítica que permita interpretar la complejidad ambiental y actuar de manera informada y responsable. Este enfoque prepara la integración, en las siguientes secciones, de las humanidades y del ecohumanismo digital como claves para una educación ambiental transformadora.

## **2.2. Tecnologías digitales y sostenibilidad educativa**

La relación entre tecnologías digitales y sostenibilidad educativa ha adquirido una relevancia creciente en el debate académico, especialmente en la educación ambiental. Aunque las tecnologías de la información y la comunicación se presentan como herramientas para modernizar la enseñanza, su contribución a la sostenibilidad requiere un análisis que considere no solo su potencial instrumental, sino también sus implicaciones pedagógicas, sociales y éticas. La sostenibilidad educativa implica diseñar experiencias de aprendizaje que integren pensamiento crítico, participación activa y comprensión de la interdependencia entre sistemas sociales, económicos y ambientales (García-Hernández et al., 2023; Sousa et al., 2022).

Las tecnologías digitales pueden favorecer estos procesos al facilitar el acceso a información actualizada, la colaboración en red y el aprendizaje autónomo. Sin embargo, su impacto depende de la coherencia entre objetivos pedagógicos, metodologías y competencias. Carvajal-Morales et al. (2024) subrayan que la adopción efectiva de las TIC requiere un diseño que articule tecnología y valores, evitando enfoques fragmentados o meramente técnicos. Desde esta perspectiva, la sostenibilidad educativa integra dimensiones ambientales, sociales y culturales, donde las tecnologías actúan como mediadoras y no como fines (Odunlami, 2023; Tafese & Kopp, 2025).

La digitalización plantea también tensiones: desigualdades en el acceso, consumo energético elevado y rápida obsolescencia tecnológica, aspectos que invitan a cuestionar discursos tecnosolucionistas (Lowan-Trudeau, 2023). En educación, estas tensiones exigen promover un uso

consciente y responsable de la tecnología, evitando reproducir desigualdades o reducir la sostenibilidad a la eficiencia técnica. La formación del alumnado debe incluir competencias críticas para comprender el impacto socioambiental de la tecnología y tomar decisiones informadas.

En la educación ambiental, las tecnologías digitales amplían las posibilidades de aprendizaje experiencial, el análisis de problemáticas reales y la participación en iniciativas colaborativas orientadas a la sostenibilidad. No obstante, su potencial transformador depende de la capacidad del sistema educativo para articular tecnología, pedagogía y valores de manera coherente. Esta visión prepara la integración, en las siguientes secciones, de las humanidades ambientales, el ecohumanismo y el humanismo digital como marcos clave para una educación ambiental crítica y socialmente comprometida.

### **2.3. Humanidades ambientales y educación**

Las humanidades ambientales se han consolidado como un campo interdisciplinar que analiza las relaciones entre los seres humanos y el entorno natural desde perspectivas culturales, éticas y simbólicas. Frente a enfoques tecnocientíficos que reducen la crisis ecológica a cuestiones técnicas, sitúan los problemas ambientales en el centro de las prácticas sociales, los valores y las narrativas que configuran la experiencia humana (Higgins et al., 2020). En educación, permiten comprender la educación ambiental como construcción de sentido y reflexión ética, más allá de la información científica.

Desde esta perspectiva, la educación ambiental implica interpretar el mundo natural, cuestionar formas de dominación y reflexionar sobre responsabilidades humanas en el Antropoceno. Las humanidades ambientales subrayan el papel de la narrativa, el lenguaje y la imaginación moral en la formación de una conciencia ecológica crítica, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y éticas. Estas aportaciones son especialmente relevantes en contextos mediados por tecnologías digitales, donde existe riesgo de descontextualizar los problemas ambientales (Hernández Almanza, 2021).

Asimismo, destacan la importancia de historias, relatos locales y experiencias subjetivas para comprender la sostenibilidad. Las tecnologías digitales pueden amplificar voces, visibilizar conflictos socioambientales y promover el diálogo intercultural, como muestran investigaciones sobre narrativas digitales (Helgeson et al., 2022). Así, la tecnología fortalece la reflexión crítica y la participación cuando se guía por valores humanistas.

Las humanidades ambientales también cuestionan narrativas dominantes sobre progreso y desarrollo ilimitado, proponiendo visiones basadas en el cuidado, la interdependencia y la justicia socioambiental. En educación, esto se traduce en prácticas que invitan al alumnado a analizar críticamente discursos sobre sostenibilidad y a actuar en la transformación de su entorno. La educación ambiental se configura así como un espacio de deliberación ética y ciudadanía ecológica.

En síntesis, integrar las humanidades ambientales en la educación ambiental digital enriquece el aprendizaje al articular dimensiones cognitivas, emocionales y éticas. Este enfoque orienta el uso de tecnologías digitales hacia fines formativos y socialmente responsables, preparando el terreno para los conceptos de ecohumanismo y humanismo digital como marcos clave para una educación ambiental crítica y transformadora.

## **2.4. Ecohumanismo y humanismo digital**

El ecohumanismo y el humanismo digital constituyen marcos conceptuales que articulan dimensiones éticas, culturales y pedagógicas vinculadas a la crisis ecológica y la transformación digital. Ambos cuestionan visiones tecnocéntricas del progreso y entienden la tecnología como práctica social situada, ligada a valores, poder y responsabilidad. En educación ambiental, ofrecen bases para orientar el uso crítico y humanista de las tecnologías digitales.

El ecohumanismo combina humanismo clásico y pensamiento ecológico contemporáneo, concibiendo al ser humano como parte de sistemas interdependientes. La educación debe atender al desarrollo cognitivo y también a la formación ética y democrática, promoviendo responsabilidad, solidaridad intergeneracional y justicia socioambiental (Aloni & Veugelers, 2023). Este enfoque supera visiones centradas en cambios individuales y sitúa la sostenibilidad en la acción colectiva.

El humanismo digital analiza críticamente el impacto tecnológico en la vida humana, subrayando la dignidad, la autonomía y la agencia en entornos mediados por tecnologías. Coeckelbergh (2024) destaca la necesidad de incorporar una dimensión política que cuestione estructuras económicas y tecnológicas. En educación, implica examinar cómo la tecnología influye en el aprendizaje, el conocimiento y la identidad.

La convergencia entre ambos enfoques es clave para la educación ambiental digital, al concebir la tecnología como medio para la reflexión crítica, el diálogo y la acción colectiva. Investigaciones recientes muestran que su integración evita reduccionismos tecnocráticos y moralizantes, ofreciendo un marco equilibrado basado en análisis crítico y compromiso ético (Higgins et al., 2020; Lowan-Trudeau, 2023). Desde esta perspectiva, el ecohumanismo digital se presenta como propuesta pedagógica que articula educación ambiental, humanidades y tecnologías digitales.

En definitiva, estos enfoques permiten repensar la educación ambiental en la era tecnológica, situando ética, cultura y responsabilidad en el centro del uso educativo de la tecnología y favoreciendo la construcción de una conciencia ecológica crítica y una ciudadanía ecológica activa.

## **3. TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

### **3.1. Entornos virtuales y realidad virtual en educación ambiental**

La incorporación de entornos virtuales y, en particular, de la realidad virtual (RV) en la educación ambiental ha generado un creciente interés debido a su capacidad para ofrecer experiencias inmersivas que facilitan la comprensión de fenómenos ecológicos complejos. A diferencia de los recursos digitales tradicionales, la RV permite interactuar con representaciones tridimensionales de procesos ambientales difíciles de observar directamente, como el aumento del nivel del mar, la deforestación o los impactos del cambio climático a largo plazo (Calil et al., 2021; Markowitz & Bailenson, 2021).

Diversas investigaciones muestran que la RV favorece aprendizajes experienciales al situar al alumnado en escenarios simulados que reproducen problemáticas reales, incrementando la implicación cognitiva y emocional. Este tipo de experiencias contribuye a reducir la distancia psicológica respecto a los problemas ambientales, un factor clave para promover actitudes proambientales (Hurrell et al., 2024). Asimismo, estudios recientes indican que la eficacia educativa de la RV aumenta cuando las experiencias incorporan movimiento corporal y mensajes específicos, reforzando la sensación de presencia y conexión con el entorno representado (Queiroz et al., 2023).

Sin embargo, la implementación de la RV en contextos educativos plantea desafíos importantes. El acceso desigual a estas tecnologías, los costes asociados y la necesidad de formación docente pueden limitar su adopción. Además, el impacto educativo depende del diseño pedagógico: sin una mediación reflexiva, la inmersión tecnológica corre el riesgo de convertirse en un efecto novedoso sin consecuencias formativas duraderas (Javaid et al., 2024; Llanos-Ruiz et al., 2025). Por ello, la RV debe integrarse en secuencias didácticas que incluyan análisis crítico, discusión y contextualización de las experiencias vividas.

Desde la perspectiva de la educación ambiental digital, los entornos virtuales ofrecen un potencial significativo para fomentar la conciencia ecológica, siempre que se utilicen de manera crítica y orientada por valores humanistas. Integradas en propuestas pedagógicas basadas en el ecohumanismo digital, estas tecnologías pueden conectar conocimiento, emoción y acción, fortaleciendo la comprensión de la interdependencia socioecológica y el compromiso con la sostenibilidad.

### **3.2. Empatía, emoción y cambio actitudinal**

La empatía y la emoción desempeñan un papel fundamental en los procesos de aprendizaje vinculados a la educación ambiental, especialmente cuando el objetivo es promover cambios actitudinales y conductuales sostenibles. La investigación en psicología ambiental muestra que las emociones influyen directamente en la percepción del riesgo, la motivación y la disposición a actuar frente a desafíos como el cambio climático (Markowitz & Bailenson, 2021). En este sentido, las tecnologías digitales —particularmente las experiencias inmersivas y las narrativas interactivas— ofrecen nuevas posibilidades para integrar componentes afectivos que faciliten la conexión del alumnado con las problemáticas ecológicas.

Diversos estudios han demostrado que la realidad virtual puede incrementar la sensibilización y la conciencia climática al involucrar activamente a los participantes en escenarios que simulan impactos ambientales reales. AlQallaf et al. (2024) evidencian que experiencias educativas basadas en RV, diseñadas desde enfoques participativos, fortalecen la implicación emocional y cognitiva del alumnado. De manera complementaria, Hurrell et al. (2024) muestran que las experiencias inmersivas favorecen la formación de intenciones proambientales, especialmente cuando se acompañan de espacios de reflexión que permitan contextualizar lo vivido.

El papel de la emoción también ha sido analizado desde el ámbito de las narrativas digitales. Las historias mediadas por tecnologías digitales pueden activar la imaginación moral, generar identificación y facilitar la comprensión de las consecuencias humanas y ecológicas de determinadas acciones (Helgeson et al., 2022). En educación ambiental, estas narrativas permiten situar los problemas ambientales en contextos concretos, humanizando los datos científicos y promoviendo una comprensión más profunda de la sostenibilidad.

No obstante, la integración de la dimensión emocional requiere un enfoque pedagógico cuidadoso. Algunos autores advierten que un uso excesivo de recursos emocionales puede generar ecoansiedad o desafección si no se acompaña de estrategias que fomenten la agencia y la esperanza (Lowan-Trudeau, 2023). Por ello, la empatía debe entenderse como un componente integrado en procesos formativos orientados a la acción colectiva y no como un fin en sí mismo.

En resumen, la empatía y la emoción constituyen elementos clave para el cambio actitudinal en la educación ambiental digital. Cuando se integran desde un enfoque humanista y reflexivo,



las tecnologías digitales pueden conectar conocimiento científico, experiencia emocional y compromiso ético, fortaleciendo la construcción de actitudes proambientales y el desarrollo de una ciudadanía ecológica activa.

### **3.3. Gamificación y alfabetización ecológica digital**

La gamificación se ha consolidado como una estrategia pedagógica relevante en la educación digital al incorporar dinámicas de juego que aumentan la motivación y el compromiso del alumnado. En educación ambiental, ha demostrado ser eficaz para promover la alfabetización ecológica digital, facilitando la comprensión de problemáticas ambientales mediante experiencias interactivas orientadas a la acción (Ricoy & Sánchez-Martínez, 2022).

Los entornos gamificados pueden mejorar la sensibilización ambiental al situar al alumnado en escenarios que simulan desafíos reales, favoreciendo el aprendizaje activo, la experimentación y la comprensión de las consecuencias de las decisiones. Estas dinámicas desarrollan competencias vinculadas a la responsabilidad socioambiental y refuerzan la alfabetización digital mediante herramientas interactivas, retroalimentación inmediata y dinámicas colaborativas.

La eficacia de la gamificación depende del diseño pedagógico y de la coherencia entre objetivos y mecánicas de juego. Orientada a la sostenibilidad, debe evitar enfoques simplistas y promover reflexión crítica, empatía y comprensión sistémica. Aplicaciones centradas en la sostenibilidad —como plataformas que fomentan comportamientos ecológicos o simulaciones de impacto ambiental— pueden contribuir a una ciudadanía ecológica activa cuando se integran en propuestas educativas amplias (D’Arco & Marino, 2022).

La gamificación también complementa otras estrategias digitales, ampliando el aprendizaje experiencial al conectar emoción, acción y conocimiento. Su implementación requiere planificación cuidadosa que considere diversidad, contexto y valores educativos.

En breve, la gamificación es una herramienta valiosa para fortalecer la alfabetización ecológica digital y fomentar la participación activa del alumnado. Diseñada desde un enfoque humanista y orientado a la sostenibilidad, contribuye al desarrollo de competencias ecológicas críticas y al compromiso con la acción colectiva.

### **3.4. Narrativas digitales y digital storytelling**

Las narrativas digitales y el digital storytelling se han consolidado como recursos pedagógicos clave en la educación ambiental digital, al articular información, emoción y experiencia mediante relatos mediados por tecnologías. Frente a enfoques centrados en datos técnicos, permiten situar los problemas ambientales en contextos humanos concretos, favoreciendo la identificación y la reflexión crítica, y entendiendo la sostenibilidad como proceso social, cultural y ético.

La literatura reciente muestra que estas narrativas influyen en la interpretación de los desafíos ambientales y en la manera en que las personas se posicionan ante ellos. Helgeson et al. (2022) destacan que los relatos digitales moldean imaginarios colectivos y conectan conocimiento científico con experiencias cotidianas. En educación, facilitan la traducción de conceptos complejos —como cambio climático o justicia ambiental— en historias accesibles y emocionalmente significativas.

Desde un enfoque pedagógico, el digital storytelling promueve metodologías activas donde el alumnado crea contenidos, integrando competencias digitales, pensamiento crítico y conciencia

ambiental. Investigaciones como las de Dong et al. (2024) y Stang y Steen (2024) evidencian que estas prácticas potencian la creatividad, reflexión ética y los aprendizajes colaborativos.

Las narrativas digitales se vinculan estrechamente con las humanidades ambientales al recuperar relato, memoria y experiencia vivida. A través de historias locales y testimonios, permiten visibilizar conflictos socioambientales y amplificar voces diversas, favoreciendo una comprensión situada de la sostenibilidad (Higgins et al., 2020).

Su uso requiere mediación pedagógica consciente: la selección de relatos y los valores transmitidos influyen en los aprendizajes. Lowan-Trudeau (2023) advierte sobre riesgos de simplificación o alarmismo si no se acompaña de análisis crítico. Por ello, deben integrarse en propuestas que promuevan reflexión, participación y acción informada.

Someramente, las narrativas digitales conectan conocimiento, emoción y compromiso social, fortaleciendo la alfabetización ecológica, la empatía y la ciudadanía ecológica.

## **4. CIUDADANÍA ECOLÓGICA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DIGITAL**

### **4.1. Ciudadanía ecológica en contextos digitales**

El concepto de ciudadanía ecológica ha adquirido relevancia al enfatizar la responsabilidad ética y política de las personas frente a los desafíos ambientales contemporáneos. A diferencia de enfoques centrados en el comportamiento individual, subraya la dimensión colectiva de la acción ambiental y la necesidad de repensar las relaciones entre derechos, deberes y justicia socioambiental. En sociedades digitalizadas, este concepto se transforma debido a tecnologías que modifican las formas de participación y organización social.

Desde una perspectiva teórica, implica reconocer la interdependencia entre seres humanos y sistemas naturales, así como asumir responsabilidades que trascienden fronteras y generaciones (Gooding & Phillips, 2025). En entornos digitales, estas responsabilidades se expresan mediante nuevas prácticas de participación cívica, como el activismo en red, la difusión de información ambiental y la colaboración en comunidades virtuales. La educación ambiental digital desempeña un papel central al articular conocimiento, reflexión ética y acción.

Las tecnologías digitales pueden favorecer una ciudadanía ecológica más inclusiva al reducir barreras de acceso y ampliar posibilidades de implicación social (D'Arco & Marino, 2022). Plataformas orientadas a la sostenibilidad permiten informarse, monitorear impactos y participar en iniciativas colectivas, aunque su uso no garantiza una participación crítica.

Desde una perspectiva educativa, es esencial desarrollar competencias críticas para evaluar información, comprender implicaciones sociales de la tecnología y actuar de manera ética. El humanismo digital ofrece claves para reflexionar sobre poder, gobernanza y desigualdades en entornos digitales (Coeckelbergh, 2024).

Incluso, la ciudadanía ecológica digital se vincula con la noción de agencia: las tecnologías pueden potenciar la capacidad de influir en procesos socioambientales, pero también generar pasividad sin mediación pedagógica. Por ello, la educación ambiental digital debe fortalecer la participación informada y comprometida del alumnado.

Brevemente, la ciudadanía ecológica en la era digital exige repensar los vínculos entre educación, tecnología y sostenibilidad. Una educación ambiental digital humanista puede contribuir a formar ciudadanos capaces de asumir responsabilidades colectivas y participar activamente en la transformación socioambiental.

## **4.2. Participación, compromiso y acción colectiva**

La participación activa y el compromiso ciudadano son pilares de la ciudadanía ecológica, especialmente en un contexto donde los desafíos ambientales requieren respuestas colectivas. En la era digital, las tecnologías de la información han transformado el acceso a la información, la organización social y las formas de participación vinculadas a la sostenibilidad. La educación ambiental digital se convierte así en un espacio clave para desarrollar competencias que permitan una participación significativa y orientada a la acción colectiva.

Las plataformas digitales pueden facilitar la implicación social al ampliar el acceso a información ambiental y ofrecer canales para la movilización y el intercambio de experiencias (D'Arco & Marino, 2022). Aplicaciones orientadas a la sostenibilidad permiten visibilizar problemáticas locales y globales y promover prácticas colaborativas, aunque la participación digital requiere procesos educativos que desarrollen habilidades críticas y reflexivas.

Desde el ámbito educativo, es fundamental comprender cómo se construye el compromiso ambiental en entornos digitales. Gooding y Phillips (2025) señalan que articular futuros digitales y ciudadanía ecológica exige enfoques pedagógicos que integren reflexión ética, pensamiento crítico y acción cívica. La educación ambiental digital debe evitar formas de participación superficial, promoviendo experiencias que permitan analizar las implicaciones sociales, políticas y ambientales de las acciones en línea y fuera de ella.

La acción colectiva en contextos digitales se relaciona con la capacidad de las tecnologías para facilitar redes de colaboración y aprendizaje compartido. Estudios recientes muestran que los entornos digitales pueden favorecer comunidades de práctica orientadas a la sostenibilidad, donde se intercambian conocimientos y se desarrollan proyectos colaborativos (Tafese & Kopp, 2025). No obstante, la participación puede verse limitada por desigualdades de acceso, sobrecarga informativa o desinformación (Lowan-Trudeau, 2023), lo que exige estrategias de alfabetización mediática y análisis crítico.

Resumiendo, la participación y la acción colectiva en entornos digitales son dimensiones centrales de la ciudadanía ecológica contemporánea. Una educación ambiental digital crítica y humanista puede formar sujetos capaces de participar activamente en la construcción de sociedades más sostenibles.

## **4.3. Competencias para la sostenibilidad en la era digital**

El desarrollo de competencias para la sostenibilidad se ha convertido en un objetivo central de la educación contemporánea, especialmente en un contexto marcado por la digitalización y la creciente complejidad socioambiental. Estas competencias integran conocimientos técnicos, habilidades cognitivas y capacidades éticas y sociales orientadas a la comprensión crítica y a la acción transformadora. La educación ambiental digital constituye un espacio privilegiado para articular este desarrollo de manera integrada.

La literatura reciente destaca que las tecnologías digitales pueden contribuir al pensamiento sistémico, la toma de decisiones informada y la anticipación de consecuencias a largo plazo (Ardila Echeverry et al., 2025). Mediante simulaciones y entornos interactivos, el alumnado explora escenarios complejos y comprende interrelaciones entre factores ambientales, sociales y económicos, favoreciendo aprendizajes profundos.

Desde una perspectiva pedagógica, el diseño educativo es decisivo para que las tecnologías promuevan competencias sostenibles. Carvajal-Morales et al. (2024) subrayan la necesidad de coherencia pedagógica y alineación con los objetivos de sostenibilidad, evitando usos instrumentales.

Igualmente, la educación ambiental digital puede fortalecer competencias sociales y cívicas vinculadas a la cooperación, la equidad y la responsabilidad colectiva (Tafese & Kopp, 2025). Las plataformas digitales, cuando se emplean de forma reflexiva, facilitan el trabajo colaborativo, el diálogo intercultural y la participación en proyectos orientados al bien común.

No obstante, algunos autores advierten sobre riesgos tecnocéntricos que atribuyen a la tecnología un papel determinante sin considerar los contextos sociales y culturales (Coeckelbergh, 2024). Por ello, resulta esencial adoptar una perspectiva crítica que analice oportunidades y limitaciones.

En suma, la educación ambiental digital puede desempeñar un papel estratégico en el desarrollo de competencias para la sostenibilidad si se fundamenta en enfoques integrales y humanistas que articulen tecnología, educación y valores.

## **5. DESAFÍOS, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DIGITAL**

La educación ambiental digital se configura como un campo con un notable potencial transformador, pero también enfrenta desafíos y limitaciones que requieren un análisis crítico y contextualizado. La incorporación acelerada de tecnologías digitales en los sistemas educativos no siempre ha ido acompañada de reflexiones pedagógicas profundas, generando tensiones entre innovación tecnológica y calidad educativa. En el ámbito de la educación ambiental, estas tensiones se intensifican debido a la complejidad ética, social y ecológica de los problemas abordados.

Uno de los principales desafíos consiste en evitar enfoques tecnocéntricos que conciban la tecnología como solución en sí misma. Diversos autores advierten que la mera adopción de herramientas digitales no garantiza aprendizajes significativos ni cambios actitudinales sostenibles si no se integran en propuestas pedagógicas coherentes y contextualizadas (García-Hernández et al., 2023; Lowan-Trudeau, 2023). Por ello, la educación ambiental digital debe priorizar los objetivos formativos y los valores humanistas, situando la sostenibilidad como eje transversal del proceso educativo.

Otra limitación relevante se relaciona con las desigualdades de acceso y uso de las tecnologías digitales. La brecha digital continúa condicionando las oportunidades de aprendizaje y participación, tanto entre países como dentro de los propios sistemas educativos. La educación ambiental digital corre el riesgo de reproducir o ampliar estas desigualdades si no se diseñan estrategias inclusivas que garanticen el acceso equitativo y el desarrollo de competencias digitales básicas (Sousa et al., 2022), aspecto especialmente crítico en contextos vulnerables.

Asimismo, el uso de tecnologías inmersivas y recursos emocionales intensivos plantea desafíos psicológicos y éticos. Aunque herramientas como la realidad virtual han demostrado su eficacia para fomentar empatía y conciencia ambiental, algunos estudios subrayan la necesidad de prevenir efectos no deseados, como ecoansiedad o saturación emocional, especialmente en públicos jóvenes (Markowitz & Bailenson, 2021). Por ello, estas tecnologías deben integrarse en marcos pedagógicos que promuevan la reflexión, la agencia y la construcción de soluciones, evitando discursos catastrofistas o paralizantes.

Desde una perspectiva prospectiva, la educación ambiental digital ofrece oportunidades para avanzar hacia modelos educativos más participativos, interdisciplinarios y orientados a la acción. Enfoques basados en el humanismo digital y el ecohumanismo permiten repensar el papel de la tecnología desde una lógica crítica y política, formando ciudadanos ecológicos capaces de participar activamente en la transformación socioambiental (Aloni & Veugelers, 2023; Coeckelbergh, 2024). En este marco, las humanidades ambientales desempeñan un papel clave al integrar dimensiones éticas, culturales y narrativas en el uso de tecnologías digitales.

Sobre todo, los desafíos y limitaciones de la educación ambiental digital no deben entenderse como obstáculos insalvables, sino como oportunidades para profundizar en la reflexión pedagógica. La consolidación de este campo requiere investigaciones que analicen el impacto a largo plazo de las tecnologías digitales en la conciencia ecológica y la acción colectiva, así como políticas educativas que promuevan una integración crítica, inclusiva y humanista de la tecnología. Estas perspectivas abren el camino hacia una educación ambiental digital comprometida con la sostenibilidad, la justicia social y el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

## 6. CONCLUSIONES

La educación ambiental digital se configura, en el contexto contemporáneo, como un ámbito estratégico para afrontar los desafíos socioambientales derivados de la crisis ecológica global y de la creciente digitalización educativa. A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que la integración de tecnologías digitales en la educación ambiental no constituye solo una innovación metodológica, sino un proceso pedagógico, ético y cultural que requiere enfoques críticos y humanistas capaces de orientar su uso hacia fines formativos y socialmente responsables.

El análisis teórico y la revisión de la literatura muestran que tecnologías como la realidad virtual, la gamificación y las narrativas digitales pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de conciencia ambiental, empatía y competencias para la sostenibilidad. Sin embargo, su efectividad depende del diseño pedagógico, de la intencionalidad educativa y de la capacidad de integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en los procesos de aprendizaje. La educación ambiental digital resulta especialmente valiosa cuando promueve aprendizajes significativos, reflexivos y vinculados con problemáticas reales.

Adicionalmente, el estudio subraya la importancia de la ciudadanía ecológica como marco conceptual para comprender el papel de la educación ambiental digital en la formación de sujetos críticos y comprometidos. En entornos digitales, la ciudadanía ecológica se redefine mediante nuevas formas de participación, acción colectiva y construcción de identidades orientadas a la sostenibilidad. La educación ambiental digital puede desempeñar un papel clave en este proceso si fomenta competencias críticas, alfabetización mediática y una comprensión ética del uso de la tecnología.

El análisis también ha permitido identificar desafíos relevantes, como el riesgo de enfoques tecnocéntricos, las desigualdades de acceso a las tecnologías y los posibles efectos emocionales asociados a recursos inmersivos. Estos aspectos evidencian la necesidad de adoptar una perspectiva crítica y contextualizada que sitúe a la educación —y no a la tecnología— en el centro del proceso formativo. En este sentido, la integración de aportes provenientes del humanismo digital y de las humanidades ambientales constituye una vía prometedora para enriquecer la educación ambiental digital y orientar su desarrollo hacia valores de justicia socioambiental.



En conclusión, la educación ambiental digital posee un alto potencial para contribuir a la formación de ciudadanos ecológicos capaces de comprender la complejidad de los problemas ambientales y de participar activamente en la construcción de sociedades más sostenibles. Para ello, es imprescindible avanzar hacia modelos educativos que articulen tecnología, pedagogía y valores humanistas, promoviendo una educación ambiental comprometida con la sostenibilidad, la justicia social y el bienestar colectivo. Futuras investigaciones deberán profundizar en el impacto a largo plazo de estas propuestas y en el diseño de marcos pedagógicos que consoliden una educación ambiental digital crítica, inclusiva y transformadora.

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi especial agradecimiento a mi hermanita, cuya presencia y apoyo incondicional fueron fundamentales durante todo este proceso.

## REFERENCIAS

- Aloni, N., & Veugelers, W. (2023). Ecohumanism, democratic culture and activist pedagogy: Attending to what the known demands of us. *Educational Philosophy and Theory*, 56(6), 592–604. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2295216>
- AlQallaf, N., Elnagar, D. W., Aly, S. G., Elkhodary, K. I., & Ghannam, R. (2024). Empathy, education, and awareness: A VR hackathon's approach to tackling climate change. *Sustainability*, 16(6), 2461. <https://doi.org/10.3390/su16062461>
- Ardila Echeverry, M. P., Gauthier, A., Hartikainen, H., & Vasalou, A. (2025). Designing for digital education futures: Design thinking for fostering higher education students' sustainability competencies. *Sustainability*, 17(10), 4289. <https://doi.org/10.3390/su17104289>
- Calil, J., Fauville, G., Queiroz, A. C. M., Leo, K. L., Mann, A. G. N., Wise-West, T., Salvatore, P., & Bailenson, J. N. (2021). Using virtual reality in sea level rise planning and community engagement—An overview. *Water*, 13(9), 1142. <https://doi.org/10.3390/w13091142>
- Carvajal-Morales, J. M., León-Plúas, E. E., Valenzuela-Cobos, J. D., & Guevara-Viejó, F. (2024). Educational design in the adoption of ICT for sustainable digital learning in social and business sciences: A structural equation model. *Sustainability*, 16, 10674. <https://doi.org/10.3390/su162310674>
- Coeckelbergh, M. (2024). What is digital humanism? A conceptual analysis and an argument for a more critical and political digital (post)humanism. *Journal of Responsible Technology*, 17, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100073>
- D'Arco, M., & Marino, V. (2022). Environmental citizenship behavior and sustainability apps: An empirical investigation. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 16(2), 185–202. <https://doi.org/10.1108/TG-07-2021-0118>
- Dong, G., Khan, M., & Orellana, A. (2024). Designing and digital storytelling for climate change education. In L. Scherling (Ed.), *Digital transformation in design: Processes and practices* (pp. 261–276). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839471425-019>
- García-Hernández, A., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Casillas-Martín, S., & Cabezas-González, M. (2023). Sustainability in digital education: A systematic review of innovative proposals. *Education Sciences*, 13(1), 33. <https://doi.org/10.3390/educsci13010033>



- Gooding, L., & Phillips, R. (2025). Aligning digital futures with ecological citizenship for sustainability. *Sustainability*, 17, 8102. <https://doi.org/10.3390/su17188102>
- Hajj-Hassan, M., Chaker, R., & Cederqvist, A.-M. (2024). Environmental education: A systematic review on the use of digital tools for fostering sustainability awareness. *Sustainability*, 16, 3733. <https://doi.org/10.3390/su16093733>
- Helgeson, J., Glynn, P., & Chabay, I. (2022). Narratives of sustainability in digital media: An observatory for digital narratives. *Futures*, 142, 103016. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.103016>
- Higgins, D., Somervell, T., & Clark, N. (2020). Introduction: Environmental humanities approaches to climate change. *Humanities*, 9(3), 94. <https://doi.org/10.3390/h9030094>
- Hurrell, C., Chai, A., Green, H., & Bradley, G. (2024). Virtual reality facilitates pro-environmental behavioural intentions. *Environmental Education Research*, 30(10), 1856–1883. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2342942>
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., & Dhall, S. (2024). Role of virtual reality in advancing education with sustainability and identification of additive manufacturing as its cost-effective enabler. *Sustainable Futures*, 8, 100324. <https://doi.org/10.1016/j.sfr.2024.100324>
- Llanos-Ruiz, D., Abella-García, V., & Ausín-Villaverde, V. (2025). Virtual reality in higher education: A systematic review aligned with the Sustainable Development Goals. *Societies*, 15(9), 251. <https://doi.org/10.3390/soc15090251>
- Lowan-Trudeau, G. (2023). Digital technologies and environmental education. *Journal of Environmental Education*, 54, 1–7. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2152413>
- Markowitz, D. M., & Bailenson, J. N. (2021). Virtual reality and the psychology of climate change. *Current Opinion in Psychology*, 42, 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.03.009>
- Odunlami, A. (2023). Digital education: Contributions towards sustainable schools for the future. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206231160903>
- Queiroz, A. C. M., Fauville, G., Abeles, A. T., Levett, A., & Bailenson, J. N. (2023). The efficacy of virtual reality in climate change education increases with amount of body movement and message specificity. *Sustainability*, 15(7), 5814. <https://doi.org/10.3390/su15075814>
- Ricoy, M.-C., & Sánchez-Martínez, C. (2022). Raising ecological awareness and digital literacy in primary school children through gamification. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1149. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031149>
- Sousa, M. J., Marôco, A. L., Gonçalves, S., & Machado, A. de B. (2022). Digital learning is an educational format towards sustainable education. *Sustainability*, 14(3), 1140. <https://doi.org/10.3390/su14031140>
- Stang, E., & Steen, T. (2024). Digital storytelling in a digital environment: A case study for social work education. *Social Work Education*, 43(9), 2629–2646. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2275664>
- Tafese, M. B., & Kopp, E. (2025). Embedding social sustainability in education: A thematic review of practices and trends across educational pathways from a global perspective. *Sustainability*, 17(10), 4342. <https://doi.org/10.3390/su17104342>

## Capítulo 17

### Trastornos psicológicos de la infancia y adolescencia que el docente no identifica

---

Silvia López Alonso

*Universidad Europea Miguel de Cervantes (España)*

**Resumen:** Algunos de los trastornos infantiles que se mantienen en la adolescencia como los conductuales, alimentarios, del estado de ánimo, de ansiedad o dificultades de aprendizaje, representan un desafío para la salud mental, el entorno familiar y escolar. Suelen mostrar alta comorbilidad complicando su diagnóstico y una identificación temprana en el contexto educativo. Sus causas son multidimensionales, combinan factores biológicos, psicológicos, sociales y familiares. Como la llegada de un hermano, separación, pérdida de seres queridos, de la mascota o negligencia parental. Comprender estas raíces es fundamental para una intervención adecuada. Entre el alumnado de 10 a 19 años, algunos muestran falta de atención, desorganización, introversión, síntomas de ansiedad (dolor de cabeza, insomnio, vómitos e irritabilidad), anorexia o tentativas de suicidio. Los profesionales de salud mental identifican señales profundas relevantes desapercibidas para los educadores. El desarrollo biopsicosocial requiere la integración de aspectos físicos, psicológicos y sociales. Erikson explica que el Ciclo Vital se estructura en etapas vitales cada una marcada por crisis evolutivas que, cuando son superadas, fortalecen la identidad. Este trabajo es una reflexión teórica, resultado de la experiencia profesional apoyada de una revisión bibliográfica sistemática, aplicada a la formación docente. Los objetivos son comprender los principales trastornos, sus causas y ofrecer pautas de detección precoz. Se concluye que el diagnóstico en el aula es complejo para una intervención temprana e integral.

**Palabras clave:** trastornos infantiles, trastornos adolescencia, ansiedad, ciclo vital, apego

**Abstract:** Some childhood disorders that persist into adolescence, such as behavioural, eating, mood, anxiety, or learning difficulties, represent a challenge for mental health, as well as for the family and school environment. They often show high comorbidity, which complicates their diagnosis and early identification in educational contexts. Their causes are multidimensional, combining biological, psychological, social, and family factors, including the arrival of a sibling, separation, loss of loved ones or a pet, or parental neglect. Understanding these roots is essential for appropriate intervention. Among students aged 10 to 19, some exhibit inattention, disorganization, introversion, anxiety symptoms, such as headaches, insomnia, vomiting, and irritability, anorexia, or suicide attempts. Mental health professionals can identify significant underlying signs that often go unnoticed by educators. Biopsychosocial development requires the integration of physical, psychological, and social aspects. Erikson explains that the life cycle is structured in stages, each marked by developmental crises which,

when overcome, strengthen identity. This study is a theoretical reflection, based on professional experience and supported by a systematic literature review, applied to teacher training. Its objectives are to understand the main disorders, their causes, and to provide guidelines for early detection. The study concludes that diagnosis in the classroom is complex for an early comprehensive intervention.

**Keywords:** childhood disorders, adolescence disorders, anxiety, life cycle, attachment

## 1. INTRODUCCIÓN

El bebé muestra curiosidad por lo que le rodea y aprende deprisa. Este comportamiento innato favorece el desarrollo progresivo de sus funciones afectivas, cognoscitivas y de relación social (Piaget, 1977). La primera etapa escolar promueve la relación con sus iguales y profesores, ampliando su círculo social más allá del entorno familiar único conocido. Aprende a leer, escribir o calcular desarrollando su carácter. Son experiencias personales no exentas de estados emocionales contrapuestos como inquietud, miedo, alegría, enfado o tristeza (Orgilés et al., 2024). En la adolescencia, el despertar hormonal altera su organismo por completo, provocando cambios biopsicosociales visibles y no visibles, como su aspecto físico, personalidad (autoimagen y autoconcepto), otros modos de entender la realidad, a los amigos, a la familia. Manifestaciones de euforia, ansiedad o retraimiento serán habituales en esta etapa. Aproximadamente el 20% de niños y adolescentes experimentan trastornos de conducta en algún momento de su vida. Aunque la mayoría son leves, algunos se agravan al no ser identificados o reciben un tratamiento inadecuado (Casado et al., 2019).

La adolescencia es crucial en el desarrollo humano, marca la transición de la infancia a la adultez, de depender del adulto mayor a la autonomía. No exenta de dificultades, forjar la identidad personal y relaciones sociales positivas son un verdadero reto, procesos de adaptación que afectan su forma de ser, atención y conducta (Erikson, 2004). En las chicas prevalecen los problemas interiorizados clínicamente significativos, incluyendo ansiedad y depresión. El 7% y 13% de la población infanto-juvenil evaluada presentaba puntuaciones de riesgo en problemas exteriorizados, pudiendo desarrollar síntomas clínicamente significativos sin una atención adecuada (Orgilés et al., 2024).

¿Cómo averiguar si una conducta de falta de atención, irritante o agresiva es propia del desarrollo psicobiológico del niño o de un cuadro clínico relevante? ¿Qué conlleva no ser detectado a tiempo?

### 1.1. Casos

Alumno de trece años con alta capacidad intelectual, afable, relativamente comunicativo, presenta irritabilidad intermitente, se duerme en clase, no entrega las tareas en plazo y se le llama la atención regularmente por su mala conducta. Al hablar con él, resulta que sufre frecuentemente dolor de cabeza y de estómago, vómitos e insomnio. Mientras un psicólogo relaciona de inmediato estos síntomas con la ansiedad, la existencia de algo que preocupa seriamente e irrumpe en

su vida diaria. El docente no advierte más allá de un alumno afable que, de tanto en tanto, tiene salidas de tono, duerme en clase y saca malas notas. El profesional detecta alta preocupación por presentar las tareas escolares a tiempo, superar los exámenes e incapacidad de organizar la agenda y el tiempo de estudio, un claro Trastorno de Ansiedad. Alumna de la misma edad, alterna episodios de anorexia con intentos de suicidio, como respuesta el centro activa el protocolo de suicidio. Al hablar con ella se conoce que sus expectativas de futuro son mucho más altas que sus capacidades intelectuales, dando lugar a un estado de frustración constante. Donde el profesional de salud mental pronostica falta de autoconcepto y gestión de la frustración, el docente sólo ve una amenaza de suicidio.

## **2. CICLO VITAL DE ERIKSON**

La salud mental atraviesa todas las etapas de la vida, infancia y adolescencia son vitales, especialmente sensibles porque el cerebro durante el desarrollo es altamente vulnerable a influencias positivas y negativas, pudiendo lastrar repercusiones duraderas. En este período, es fundamental que los servicios sean adecuados y contemplen las necesidades y capacidades cambiantes de la población infantil y juvenil. El bienestar mental está condicionado por una interacción dinámica entre factores sociales, comunitarios, familiares y personales que varían y se potencian entre sí a lo largo del tiempo (WHO, 2024).

El desarrollo humano se explica a través de tres procesos complementarios: el biológico, que dirige el desarrollo de órganos y funciones; el psíquico, responsable de la experiencia subjetiva y la identidad; y el social, que regula las relaciones interpersonales en la escuela, barrio, cultura y religión. Estos procesos interactúan constantemente como etapas epigenéticas (teoría psicodinámica de Freud) que integran el desarrollo psicosocial. Manifestaciones como los sueños, juegos, escritura y dibujos infantiles ayudan a comprender la correlación entre ellos (Erikson, 2004).

La crianza y educación parental, basadas en un amor altruista y responsable, promueven la tarea generativa, que consiste en el compromiso de padres y tutores de cuidar, acompañar y transmitir valores que faciliten la adaptación y autonomía del hijo o tutelado. Este amor paciente y respetuoso busca integrar al individuo en su entorno social y cultural, apuntalando su desarrollo físico, psicológico y social (Erikson, 2004; Maldonado-Durán et al., 2002). Las experiencias adversas de madres en la infancia otorgaron un riesgo intergeneracional al desarrollo de sus hijos asociándose a su salud mental (Cooke et al., 2019).

A lo largo del ciclo vital, el desarrollo cognitivo avanza desde el pensamiento concreto típico de la infancia hacia el pensamiento abstracto y el razonamiento hipotético en la adolescencia (Piaget, 1977). Estas capacidades cognitivas se entrelazan con las etapas psicosociales de Erikson, formando una cadena de experiencias que sostienen el crecimiento integral.

Según Erikson, el desarrollo biopsicosocial del ser humano es un proceso dinámico y secuencial que abarca desde la infancia hasta la vejez, su éxito depende de la integración adecuada de múltiples aspectos físicos, psicológicos y sociales. Este proceso está constituido por una sucesión de etapas vitales solapadas (Tabla 1) que constituyen el Ciclo Vital, en las cuales el sujeto debe superar crisis evolutivas que contribuyen a fortalecer su identidad y bienestar general (Erikson, 1985).

**Tabla 1.** Etapas del Desarrollo del Ciclo Vital de Erikson (Erikson, 1985).

| ETAPAS |                                                                         | CARACTERÍSTICAS                                                                          |
|--------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Confianza vs. desconfianza<br>(Infancia: 0 años-18 meses).              | Tipo de familia, apego, reconocimiento, alimento                                         |
| 2      | Autonomía vs. vergüenza<br>(Infancia: 18 meses-3 años).                 | Lectura, escritura, habla, juegos, habilidades sensorio-motrices                         |
| 3      | Iniciativa vs. culpa<br>(Edad Preescolar: 3-5 años).                    | Sentido del bien/mal, primeros amigos, ego, destrezas                                    |
| 4      | Laboriosidad vs. inferioridad<br>(Edad escolar: 6/7-12 años).           | Responsabilidad, rivalidades, apertura, curiosidad                                       |
| 5      | Identidad vs. confusión-identidad<br>(Adolescencia: 13-20 años).        | Pandilla, alejamiento familia, autoconcepto, proyección de futuro                        |
| 6      | Intimidad vs. aislamiento<br>(Juventud-Adulthood temprana: 20-35 años). | Independencia, pareja, proyecto profesional                                              |
| 7      | Generatividad vs. estancamiento<br>(Adulthood media: 35-65 años).       | Proyecto familiar, cuidado, educación, producción                                        |
| 8      | Integridad vs. Desesperación<br>(Adulthood tardía -vejez: >65 años).    | Pérdidas, duelo, dependencia, voluntariado, sabiduría, mantenimiento de la generatividad |

*Nota.* Elaboración propia.

### 2.1. Ciclo vital de Erikson: infancia y adolescencia

Siguiendo la teoría de Erikson, cada etapa vital implica enfrentar una crisis evolutiva. El paso de la infancia a la adolescencia representa una de estas crisis, en la que el adolescente debe integrar lo aprendido en etapas previas para lograr un equilibrio entre la dependencia y la autonomía. Esto puede generar conflictos internos, dudas sobre la identidad y la capacidad de tomar decisiones, que muchas veces se manifiesta como rebeldía o inseguridad. Meng et al. (2021) encontraron que las experiencias adversas mayores en la infancia aumentaron el riesgo de ansiedad social en la adultez temprana. Los resultados de Orgilés et al. (2024) revelan que, los problemas de autoestima clínicamente significativos son bastante similares en la infancia (5%) y adolescencia (4%). Los conflictos familiares y problemas del entorno escolar clínicamente significativos también presentan efectos similares en la infancia y adolescencia (4-5%), destacan de forma significativa en la población adolescente problemas con los compañeros (5%). Por lo que se refiere a factores de vulnerabilidad y regulación emocional, el 4% de la población infantil y adolescente presenta problemas significativos. El género femenino muestra puntuaciones más altas clínicamente significativas y de riesgo que se incrementan en la etapa adolescente (Orgilés et al., 2024).

La llegada de un hermano, el orden de nacimiento, fobias sociales de inicio temprano de apariencia irrelevante, cambios escolares, de localidad o la pérdida de figuras significativas podrían obstaculizar en la infancia un desarrollo saludable futuro (Erikson, 1985). La satisfacción vital es un indicador clave del desarrollo saludable de los niños, aquellos que son extrovertidos y conviven en ambientes de disfunción familiar, la extroversión aumenta sus niveles protegiéndoles de los efectos negativos de la situación familiar (Xu et al., 2022).

La etapa 5 de Erikson, adolescencia, se caracteriza por conductas de rebeldía, sentimientos de inseguridad, búsqueda constante de la aprobación y diferenciación, dificultad de desvincularse del apego familiar. Las conductas autoritarias, déspotas, provocadoras, baja tolerancia a la frustración son consecuencia de un estilo parental sobreprotector. La agresividad, irritabilidad, introversión o déficit de atención, responden a un apego desordenado y falta de reconocimiento. Esto genera conflictos internos, dudas sobre los límites de autonomía, así como la necesidad de redefinir el rol tanto para el niño como para padres o tutores. Consensuando una crisis personal que debe ser superada porque, de no hacerlo, estaríamos ante una “Infancia no resuelta” (Erikson, 2004). Detrás del origen de síndromes como Pequeño emperador, Niña emperatriz, Peter Pan, Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno Anti Social de Personalidad (TAP) o Trastorno Límite de Personalidad, subyacen infancias no resueltas. La caligrafía y los test proyectivos son un escenario sensible de todo ello (López-Alonso, 2024). Las diferencias individuales en la ansiedad por apego fijan la asociación entre experiencias adversas en la infancia y síntomas somáticos (DSM-5, 2014, p. 309; Lin et al., 2020).

El éxito del paso de la infancia a la adolescencia radica en afrontar y superar el reto de la autonomía y desarrollar relaciones sociales óptimas. Como cuando llega el día de montar en bicicleta sin ruedines. Las crisis de confianza básica en la infancia o la formación de la identidad en la adolescencia, si no son resueltas adecuadamente, pueden generar carencias, síndromes o trastornos psicológicos que se arrastran y cronifican en etapas posteriores. Acosadores o maltratadores podrían estar detrás de una Infancia no resulta (Erikson, 2004).

El Ciclo Vital humano integra un proceso complejo e interrelacionado donde el apego temprano, la superación de crisis evolutivas, el amor responsable de padres y tutores y la interacción entre procesos biológicos, psíquicos y comunales son esenciales para formar un yo cohesionado, resiliente y socialmente integrado (Xu et al, 2023). El apoyo emocional de los padres desde la primera infancia es un mediador más importante que el nivel socioeconómico familiar (Sui-Chu et al., 2021).

### **3. TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS EN LA ADOLESCENCIA**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declara que el 50% de los trastornos mentales se originan antes de los 14 años. La ansiedad es el más frecuente, afecta al 4,4% de los adolescentes de 10-14 años y 5,5% de 15-19 años, y la depresión que afecta al 1,4% de 10-14 años y al 3,2% de 15-19 años. El suicidio es la cuarta causa de muerte entre los 15 y 19 años (WHO, 2024).

Los trastornos de salud mental son prevalentes y a menudo se desarrollan en etapas tempranas de la vida, un tercio de ellos aparecen antes de los 14 años y la mitad antes de los 18. Pero muy pocos niños y jóvenes del mundo reciben los servicios de salud mental necesarios (WHO, 2024). Se ha hablado de la condición vital de que los adolescentes se desarrollen en un ambiente seguro y de apoyo, tanto en el hogar como en la escuela y en su comunidad. De la urgencia de consolidar valores, habilidades y hábitos que sustituyan la conducta infantil para lograr una vida mental adulta y emocionalmente saludable. Todo ello será alcanzado mediante la formación de una identidad sólida, el desarrollo de la autonomía, el fomento de relaciones sociales positivas y hábitos de vida saludables (Orgilés et al., 2024).

La mayoría de trastornos que surgen en la infancia y persisten en la adolescencia, pasan desapercibidos en el aula, constituyendo un obstáculo relevante para el desarrollo académico y social. Los más frecuentes son, los trastornos del neurodesarrollo como el Trastorno de Atención sin o



con Hiperactividad (TDA-H), dificultades de aprendizaje como la dislexia y la discalculia, alteraciones emocionales como la ansiedad y la depresión y trastornos de conducta. Todos afectan el control de impulsos y comportamiento, con una prevalencia estimada del 5-7% en la población infantil y juvenil (WHO, 2024). La evitación social predice de manera positiva problemas externalizantes concurrentes, que controlan la timidez, insociabilidad y problemas internalizantes como la depresión y ansiedad (Clifford et al., 2022).

Los trastornos del aprendizaje afectan habilidades esenciales como la lectura, escritura y el cálculo, suelen estar asociados también a dificultades emocionales y sociales que se agravan si no son detectadas a tiempo. Pueden manifestarse en comportamientos de desobediencia constante, agresividad, dificultades en la gestión emocional, baja autoestima, ansiedad, trastornos alimentarios, conductas de riesgo como autolesiones o suicidio. Afectan la vida escolar, social y familiar, representando un desafío tanto para familias como para profesionales de la salud. Identificar las causas subyacentes es requisito necesario para comprender el problema y buscar soluciones efectivas (Casado et al., 2019; Orgilés et al., 2024; WHO, 2024). Si los problemas no son identificados en el ámbito familiar o escolar, tienden a cronificarse, dificultando el desarrollo personal y el rendimiento académico. La falta de formación o recursos, hace que frecuentemente estos trastornos no sean detectados a tiempo, especialmente en el ámbito escolar (Casado et al., 2019; Orgilés et al., 2024; WHO, 2024).

### **3.1. Trastornos psicológicos más frecuentes**

#### **3.1.1. Trastornos emocionales**

Los trastornos emocionales integran la depresión y la ansiedad. Los niños y jóvenes que los sufren experimentan, además, frustración, irritabilidad o ira excesiva. Pudiendo coincidir con otras afecciones como cambios de humor rápidos e imprevistos y arrebatos emocionales (DSM-5, 2014, p. 155). Suele desarrollarse somatización, dolores de cabeza o náuseas (DSM-5, 2014, p. 309).

En familias donde estudiantes y padres apostaron por una educación de nivel universitario (implica unos 16 años de escolarización), el estudiante pareció acercarse bastante a alcanzar dicho nivel. Por tanto, las variables socioculturales, junto con los resultados cognitivos y no cognitivos de los estudiantes, podrían explicar el mecanismo de formación de expectativas y los años de escolarización completados (López et al., 2021).

Los trastornos emocionales son habituales en los adolescentes, los de ansiedad se pueden manifestar como crisis de angustia o exceso de preocupación. Son los más frecuentes en este grupo y más comunes en adolescentes mayores que de menor edad. Se calcula que el 4,4% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 5,5% de 15 a 19 años sufren un trastorno de ansiedad, mientras que el 1,4% de 10 a 14 años y el 3,2% de 15 a 19 años padecen depresión (WHO, 2024). Trastornos por depresión y ansiedad pueden compartir síntomas como cambios repentinos e inesperados del estado de ánimo. El retraimiento social puede agravar el aislamiento y la soledad, y la depresión, en particular, llevar al suicidio (DSM-5, 2014, p. 155; Orgilés et al., 2024).

#### **3.1.2. Trastornos del comportamiento**

Los trastornos del comportamiento infantil incluyen el trastorno de conducta, que se manifiesta por síntomas de comportamiento destructivo o desafiante, el Trastorno de Atención, caracterizado por dificultad para comprender y mantener la atención por tiempo prolongado y el TDAH,

además, con actividad excesiva y conductas impulsivas (DSM-5, 2014, p. 31). Estos trastornos son una de las principales causas de enfermedad en niños de 10 a 14 años, que puede afectar su educación y aumentar el riesgo de conducta delictiva. A nivel mundial, las niñas presentan tasas más altas, mientras que los niños presentan tasas más altas de trastornos del comportamiento (WHO, 2024). Siendo más frecuentes entre adolescentes jóvenes que de más edad. El 3,1% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 2,4% de 15 a 19 años tienen TDAH. Otra afección frecuente es el trastorno de comportamiento disocial, con conductas destructivas o desafiantes, afecta al 3,6% de los adolescentes de 10 a 14 años y al 2,4% de 15 a 19 años. Pudiendo interferir en el rendimiento académico y aumentar el riesgo de actos delictivos (WHO, 2024).

### **3.1.3. Trastornos de la conducta alimentaria**

Los trastornos alimentarios incluyen la anorexia y bulimia nerviosa. Se caracterizan por conductas alimentarias poco saludables y nocivas, como la restricción calórica o los atracones. Las niñas se ven afectadas con mayor frecuencia que los niños. Los trastornos alimentarios degradan la salud física y a menudo coexisten con la depresión, la ansiedad y trastornos por consumo de sustancias. Se asocian con el suicidio (DSM-5, 2014, p. 329).

La anorexia y la bulimia nerviosa, suelen aparecer durante la adolescencia y la juventud. Afectan un 0,1% de los adolescentes de 10 a 14 años y un 0,4% de 15 a 19 años. Se manifiestan con conductas alimentarias anormales y preocupación por la alimentación, el peso y figura corporal. Quienes lo padecen, generalmente, tienen depresión, ansiedad y problemas con el consumo indebido de sustancias (DSM-5, 2014, pp. 329; 481; WHO, 2024). El 5% de los adolescentes exhiben conductas orientadas a la búsqueda de sensaciones, que pueden implicar riesgos y consecuencias negativas, siendo algo más comunes en chicos 5% frente 4% en chicas (Orgilés et al., 2024).

La mala salud del sueño persistente se asoció con mayores niveles de consumo de alcohol y cannabis (Troxel et al., 2022). La anorexia nerviosa podría llevar a la muerte prematura, a menudo debido a complicaciones médicas o al suicidio, asociándose a una mortalidad superior a la de cualquier otro trastorno mental (DSM-5, 2014, p. 329; WHO, 2024).

### **3.1.4. Consumo de sustancias y conductas de riesgo**

El consumo de sustancias psicoactivas como el alcohol y las drogas suele iniciarse en la adolescencia. Los jóvenes son más vulnerables a desarrollar patrones nocivos de consumo de sustancias. En 2019, la prevalencia del consumo de alcohol entre jóvenes de 15 a 19 años fue alta a nivel mundial (22%), con muy pocas diferencias de género. En 2022, la prevalencia del consumo de cannabis entre adolescentes fue mayor que la de adultos a nivel mundial, 5,5% en comparación con el 4,4%, respectivamente (WHO, 2024).

Conductas de riesgo como el consumo de sustancias o las prácticas sexuales no seguras, se inician en la adolescencia. Son prácticas que se usan para hacer frente al malestar emocional, pudiendo afectar negativamente al bienestar físico y mental. Los jóvenes tienen más tendencia a adoptar hábitos nocivos de consumo de sustancias que pueden perdurar a lo largo de la vida. En 2019, la prevalencia del consumo de alcohol entre los 15 y 19 años fue elevada en todo el mundo (22%), con muy pocas diferencias entre sexos. El consumo de tabaco y de cannabis son también problemas en estas edades. Numerosos fumadores adultos adoptaron el hábito antes de los 18 años.

### **3.1.5. Suicidio y autolesiones**

Los factores de riesgo de suicidio son diversos: el consumo indebido de bebidas alcohólicas, maltrato en la infancia, la estigmatización que disuade de buscar ayuda, los obstáculos que impiden recibir atención, y el acceso a medios para suicidarse como las plataformas digitales que pueden ayudar a aplicar medidas de prevención del suicidio como a inducirlo (Orgilés et al., 2024; WHO, 2024). A nivel mundial, en 2021, el suicidio fue la cuarta causa principal de muerte en jóvenes de 15 a 29 años para ambos sexos, después de los accidentes de tráfico y la violencia interpersonal (WHO, 2024).

### **3.1.6. Psicosis**

Los trastornos con síntomas de psicosis, como alucinaciones o delirios, suelen aparecer al final de la adolescencia o principio de la adultez temprana. Pudiendo afectar su capacidad para participar en la vida diaria, continuar los estudios y la formación o el desempeño laboral. Estos jóvenes a menudo sufren estigma con resultados de exclusión social. En 2021, la esquizofrenia presentó un 0,1 % entre jóvenes de 15 a 19 años (WHO, 2024).

## **4. FACTORES BIOPSICOSOCIALES Y COMORBILIDAD**

### **4.1. Factores Biopsicosociales**

Los desequilibrios en neurotransmisores como la serotonina y la dopamina juegan un papel relevante en los trastornos, por ello, los antecedentes familiares de trastornos mentales pueden aumentar la probabilidad de ser desarrollados en sus descendientes. Las relaciones familiares disfuncionales, el apego desorganizado, Experiencias Adversas en la Infancia (EAI), familias monoparentales, falta de apoyo emocional o el nivel socioeconómico también pueden contribuir al desarrollo de trastornos. Generando ansiedad, depresión, trastornos del comportamiento y baja autoestima en adolescentes (DSM-5, 2014, pp. 19; 265). Trastornos de alimentación, autolesiones, intentos de suicidio, uso excesivo de redes sociales y tiempo frente a pantallas electrónicas podrían ser conductas de respuesta que aumentan la complejidad del cuadro clínico (Orgilés et al., 2024). El uso continuado del teléfono móvil y su dependencia, predice niveles iniciales y tasas de variación de resultados escolares negativos y explica las relaciones sociales negativas y el aislamiento social (Lim, 2023).

El estrés prolongado puede provocar el aumento de la frecuencia cardíaca durante el sueño, siendo más vulnerables las personas expuestas a EAI junto con la ansiedad (Azza et al., 2020). Los juegos son percibidos como fuentes de mayor felicidad y un medio para reforzar la amistad y la camaradería (Vázquez-Cano et al., 2024). La capacidad de gestión de las emociones puede predecir comportamientos relacionados con la ciberagresión y la cibervictimización, cuyas relaciones varían según género y nivel académico. En particular, el control emocional (e-regulación) en chicas y en chicos, el autocontrol frente a la impulsividad son factores clave que explican la mayoría de los casos de estos comportamientos, especialmente en los estudiantes de menor edad (Cebollero-Salinas, 2025). La agresión entre pares es un problema común y grave en niños en edad escolar, indica su relación directa con la agresión física relacional y cibernética que a menudo ocurre simultáneamente (Chen et al., 2022).

La ansiedad, depresión y baja autoestima son parte de la sintomatología internalizante de los trastornos emocionales, de conducta y atención que pueden manifestarse tanto en conductas disruptivas externas como en un malestar emocional profundo. Pudiendo llevar a dificultades en el manejo del comportamiento y de regulación atencional. La baja autoestima se asocia con sentimientos de inseguridad y frustración pudiendo manifestarse en conductas disruptivas o desafiantes (DSM-5, 2014, pp. 155; 461). Trastornos de atención, como el TDAH, a menudo coexisten con ansiedad y depresión, aumentan el riesgo de conductas impulsivas, agresivas o de aislamiento social, incrementan la dificultad para su detección precoz y afectan negativamente al bienestar general del adolescente. Por eso, la detección temprana y el abordaje integral de estos trastornos es fundamental para mejorar el desarrollo emocional y conductual de adolescentes (Casado et al., 2019; Orgilés et al., 2024; WHO, 2024).

#### **4.2. Comorbilidad e intervención multifactorial**

La comorbilidad configura un escenario complejo de síntomas asociados al trastorno que, en el entorno escolar, dificulta su identificación temprana. Las causas de estos trastornos son complejas y multidimensionales, involucran factores biológicos, psicológicos, sociales y familiares. Es el caso del nacimiento de un hermanito, separación, pérdida de un ser querido, la mascota o un modelo parental negligente. Comprender sus raíces es fundamental para intervenir adecuadamente y prevenir el impacto negativo en el desarrollo adolescente y adulto (DSM-5, 2014). En consecuencia, se hace necesario “adoptar una perspectiva holística, no centrada únicamente en la enfermedad, que abarque los aspectos sociales, psicológicos y funcionales de la atención” (Kaiser, 2017).

### **5. PAUTAS PARA LA DETECCIÓN PRECOZ DE LOS TRASTORNOS**

Como se viene explicando, la adolescencia es una etapa donde los jóvenes viven entre la introversión, euforia, inestabilidad emocional, altruismo y búsqueda de identidad. ¿Cómo distinguir la normalidad, del cuadro clínico de un trastorno emocional, de atención o conducta? La detección precoz y diagnóstico en la infancia y adolescencia es complejo debido a su alta comorbilidad, solapándose síntomas de ansiedad, depresión, baja autoestima, impulsividad, agresividad e hiperactividad, que complican el cuadro clínico dificultando el reconocimiento claro de cada trastorno. Además de los factores del entorno familiar, escolar y social que alteran su exposición enmascarando estos síntomas (Orgilés et al., 2024; WHO, 2024).

#### **5.1. Pautas para el docente**

Respondiendo al segundo objetivo de nuestro estudio, uno de los propósitos de este trabajo es proponer pautas a los profesores para reconocer estos problemas, sus síntomas y gestionarlos de forma apropiada. Descubrir de forma temprana situaciones que podrían afectar la salud mental de niños o adolescentes, e identificar factores de riesgo y protección asociados a la presencia de problemas psicológicos. En definitiva, capacitar a educadores y orientadores a detectar signos de ansiedad, depresión y riesgo de suicidio (Orgilés et al., 2024). En la relación entre docente y alumnado, la empatía es sin duda la herramienta más efectiva para superar las barreras que dificultan la comunicación y conectar con el alumnado (Erikson, 1985). La formación relacionada también.

Cuando un tutor detecta que un alumno de 10 a 19 años presenta pérdida de interés en actividades que antes disfrutaba, aislamiento social, cambios en el rendimiento escolar, rechazo a realizar tareas escolares, dificultad para concentrarse, tomar decisiones o recordar cosas que se prolongan más de un mes. Problemas con la lectura, escritura, los números y las matemáticas. Conflictos frecuentes con familiares y amigos, tristeza, irritabilidad o enojo desproporcionados. Cambios físicos, pérdida o aumento de peso, síntomas físicos inexplicables recurrentes como dolores de cabeza o estómago, quejas frecuentes, aspecto desaliñado, repite la misma ropa con frecuencia. Presenta marcas recientes en el brazo que cubre con apósitos, planes o intentos suicidas, consumo de sustancias. Debe interpretar que son signos indicativos de síntomas de trastorno de ansiedad, del comportamiento o depresión (DSM-5, 2014) que requieren atención profesional para su evaluación y apoyo oportuno.

Posteriormente, el tutor debería entablar una tutoría personal donde empatizar con el alumno y encontrar indicios de preocupación e inquietud que pudieran ser la causa del cambio. No espere el tutor que el adolescente entre 10 a 19 años, sepa verdaderamente lo que le pasa y se lo diga de corrido. El tutor deberá estar muy receptivo e identificar las posibles causas que están afectando a su bienestar y desarrollo. Experiencias traumáticas como conflictos en el hogar, falta de medios económicos, maltrato psicológico, abuso físico o sexual, pérdida de seres queridos. Dificultades para expresar y gestionar las propias emociones. Cambios físicos que no acepta porque afectan su identidad y adaptarse al entorno, dificultades para encajar en su entorno social y escolar, amistades. Acoso, ciberacoso. Excesivo uso de dispositivos electrónicos y redes sociales. Factores hereditarios y neuroquímicos. Expectativas académicas que no es capaz de alcanzar, autocrítica excesiva, baja autoestima. Algunos de estos factores o, de forma acumulativa, podrían desarrollar problemas emocionales y conductuales en el adolescente.

Si el tutor detectara algún indicio debe derivarlo al orientador escolar que tiene la formación, herramientas y medios para gestionar la situación.

Orgilés et al. (2024) proponen las siguientes pautas: 1. Fomentar el bienestar emocional en todos los contextos. 2. Observación del comportamiento en diversos contextos, especialmente en las transiciones vitales. 3. Colaboración frecuente entre familia y escuela. 4. Incluir en la formación del alumnado programas de educación emocional, gestión de las emociones, del fracaso, y resolución de conflictos. La Tabla 2 muestra un resumen de los principales trastornos psicológicos, causas y síntomas de 10 a 19 años (Casado et al., 2019).

**Tabla 2.** Principales trastornos psicológicos en niños y adolescentes (Casado et al., 2019).

| Trastornos: posibles causas                                                                                                                                                                      | Síntomas                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Celos. Situación nueva familiar, sensación de amenaza, ser desplazado. Miedo a perder el cariño y protección paterno.                                                                            | Comportamiento regresivo: enuresis, dejar de comer solo, chupar dedo o pedir chupete. Somatología       |
| Rabieta. Estrategia de chantaje emocional <i>ad hoc</i> . Hambre, sueño, cansancio, preocupación, enfado, frustración, incapacidad para expresar emociones. Retirada de objetos y/o privilegios. | Llanto fuerte, gritos, insultos, mordiscos, patadas, tirarse al suelo; perdura más del tiempo habitual. |

| Trastornos: posibles causas                                                                                                                                                                                             | Síntomas                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TDAH ( <i>no diagnosticado</i> ). Dificultades visuales o auditivas no detectadas, prematuridad, consumo de alcohol en embarazo, antecedentes familiares, alteraciones neuronales, dificultades adaptativas en general. | Dificultades para concentrarse, seguir las tareas escolares, desobediencia, impulsividad, inquietud motora.                                                                                                                                                        |
| Ansiedad. Preocupaciones excesivas, miedos exagerados, inseguridad generalizada, apego inseguro, estrés tóxico, separación de padres, antecedentes familiares o fobias específicas.                                     | Somatología, sudoración, náuseas, dolor de cabeza, insomnio, irritabilidad o fobias. Tics nerviosos, tartamudez, trastornos de habla, de conducta, trastornos de la conducta.                                                                                      |
| Depresión. Causas hereditarias, del temperamento, baja autoestima, problemas de comunicación, estrés mantenido, una pérdida, problemas familiares o divorcio.                                                           | Aislamiento, tristeza persistente, irritabilidad, somatología, bajo rendimiento escolar, insomnio, alteraciones del apetito.                                                                                                                                       |
| Bullying. Aparición de relaciones y abuso de poder en el colegio, falta de integración, baja autoestima, presión de grupo.                                                                                              | Tristeza, insomnio, rechazo escolar, lesiones físicas, aislamiento, bajo rendimiento escolar.                                                                                                                                                                      |
| Trastornos relacionados con sustancias y adictivos. Aislamiento, soledad, estrés tóxico, baja autoestima, segregación, curiosidad. Padecer trastorno de ansiedad o de conducta como el TDAH.                            | Cambio de aspecto físico, de amistades, problemas de atención, uso impulsivo e ilimitado de dispositivos electrónicos, falta de interés en las actividades escolares, aislamiento, absentismo y retraso escolar. Insomnio. Trastornos alimentarios, irritabilidad. |

*Nota.* Elaboración propia.

## 6. MÉTODO

Se accede a la base de datos Web of Science con este enlace de consulta: “childhood and adolescence disorders (Topic) not obesity; not cancer; not COVID; not autism; not abuse (Topic) and anxiety (Topic) and Review Article. Del año 2016 al 2025. Se obtienen 796 resultados, seleccionamos los 53 más relevantes y de citación más alta, después de su estudio n=15.

Además, se consulta la literatura relacionada con el desarrollo infantil y el Ciclo Vital propuestos por Piaget (1) y Erikson (2), dossiers sobre la Salud Mental Infantil de WHO, 2024, Casado et al. (2019), Orgilés et al. (2024), DSM-5, publicación del Dr. Kaiser sobre el diagnóstico holístico, y de López-Alonso sobre psicografología (n=9). Total 24.

## 7. RESULTADOS

Los resultados sugieren que los trastornos infantiles que perduran en la adolescencia, de no ser detectados a tiempo, se dilatan, dificultan el bienestar del adolescente limitando oportunidades de su desarrollo personal, académico y social. Dado el tiempo que los adolescentes pasan en las aulas, sería conveniente que el docente tuviera capacidad para identificarlos. La empatía y la observación constante más allá de los resultados académicos y la formación relacionada son clave para la detección precoz.

## 8. DISCUSIÓN

Se observan limitaciones que podrían sesgar los resultados como el contexto de poblaciones diferentes en cultura y nivel socioeconómico como la interpretación cultural de algunos comportamientos y disciplinas de crianza. Y la falta de seguimiento longitudinal de algunos casos.



## REFERENCIAS

- Azza, Y., Grueschow, M., Karlen, W., Seifritz, E., & Kleim, B. (2020). How stress affects sleep and mental health (...) interacts with childhood trauma exposure to predict anxiety. *Sleep*, 43(6), zsz310. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsz310>
- Casado, J., Jiménez, R., & Faya, M. (2019). *Trastornos del comportamiento de niños y adolescentes*. Ergon. <https://share.google/k9WzQrG4FWmUhEwXI>
- Cebollero, A., Hernández, S. & Escoriaza, J. (2025). Socio-emotional e-competencies, cyberaggression, and cybervictimisation in adolescents. *NAER*, 14(1), 5. <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00025-6>
- Clifford, B., Eggum, N. An, D., Clifford, S., & Lemery, K. (2022). Withdrawn and Acting out? Early Adolescents' Social Avoidance and Externalizing Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 32(2), 711–719. <https://doi.org/10.1111/jora.12642>
- Cooke, J. E., Racine, N., Plamondon, A., Tough, S., & Madigan, S. (2019). Maternal adverse childhood experiences, attachment style, and mental health. *Child Abuse & Neglect*, 93, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.011>
- Deng, C., Gong, X., Liu, W., Huebner, E. S., & Tian, L. (2022). Co-developmental trajectories of interpersonal relationships in middle childhood to early adolescence: Associations with traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(9), 2701–2723. <https://doi.org/10.1177/02654075221087618>
- DSM-5. (2014). *Manual Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5)* (5th ed.). Asociación Americana de Psiquiatría. <https://share.google/DqM1j1hq2uCNRTiZ>
- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia* (19th ed.). Siglo XXI.
- Kaiser, R. M. (2017). Should Home Visits Be Mandatory for Medical Students? VA Perspectives. *American Academy of Home Care Medicine*, 31(1), 3.
- Lim, S. A. (2023). Longitudinal Effect of Social Withdrawal on Negative Peer Relations Mediated by Smartphone Dependence among Korean Early Adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(5), 3061–3075. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00774-5>
- Lin, H., Yang, Y., Elliott, L., & Green, E. (2020). Individual differences in attachment anxiety shape the association between adverse childhood experiences and adult somatic symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 101, 104325. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104325>
- López-Alonso, S. (2024). Caligrafía en la metodología de Formación Profesional. En D. Ortega-Sánchez y V. Onrubia-Martínez (Eds.), *Educación a través del conocimiento* (pp. 132-143). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/12/9788410790346.pdf>
- López, L., Prieto, C., & Marcenaro, O. (2021). The Power of Expectations on Students' Years of Schooling. *NAER*, 10(2), 295–312. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.712>
- Maldonado, J., Garcia, J., Lartigue, T., & Karacostas, V. (2002). Infant mental health, new evidence. *Salud Mental*, 25(6), 59–67. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58262508.pdf>
- Meng, T., He, Y., Zhang, Q., Yu, F., Zhao, L., Zhang, S., Chen, Z., Wang, S., Gong, J., & Liu, J. (2021). Analysis of features of social anxiety (...) and social anxiety in early adulthood among Chinese college students. *Journal of Affective Disorders*, 292, 614-622. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.105>

- Orgilés, M., Morales, A., Piqueras, J. A., Marzo, J. C. & Espada, J. P. (2024). *Problemas psicológicos en la infancia y adolescencia*. Centro Investigación Infancia y Adolescencia. <https://observainfancia.es/wp-content/uploads/2025/02/Informe1-2024-correccion-11-2-2025.pdf>
- Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Ariel.
- Sui-Chu, E., Chiu, S. W., Sum, K., Cheung, C. W., & Lee, T. S. (2021). The Mediating Role of Different Types of Parental Support (...). *Journal of Youth and Adolescence*, 50(7), 1437-1449. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01409-z>
- Troxel, W. M., Rodriguez, A., Seelam, & R., Dong, L., Perez, L. G., Tucker, J. S., Siconolfi, D., & D'Amico, E. J. (2022). A latent class approach to understanding longitudinal sleep health (...) during late adolescence and emerging adulthood. *Addictive Behaviours*, 134, 107417. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107417>
- Vázquez, E., Quero, M., Quicios, M., & López, E. (2024). The psycho-social impact of video games on K12 Spanish students. *NAER*, 13(1), 14. <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00014-9>
- WHO. (2024). Mental health of children and young people: service guidance. *World Health Organization and the United Nations Children's Fund*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240100374>
- Xu, X., Huebner, E. S., & Tian, L. (2023). Mother-child cohesion, friendship quality, and depressive symptoms in children. *Journal of Affective Disorders*, 320, 413-420. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.150>
- Xu, X., Nie, Q., Liu, W., Huebner, E. S., & Tian, L. (2022). Children's Life Satisfaction: Developmental Trajectories and Environmental and Personality Predictors. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), 2805-2826. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00499-1>

## Capítulo 18

### Fronteras entre sueño y realidad: Freud, Erikson y Jung

---

Silvia López Alonso

*Universidad Europea Miguel de Cervantes (España)*

**Resumen:** El subconsciente, inaccesible a la conciencia y a la voluntad humana, funciona como un depósito de emociones, recuerdos y deseos que se manifiestan en sueños y pesadillas. Freud introdujo el estudio empírico del inconsciente considerando los sueños como expresiones simbólicas de deseos y conflictos reprimidos, mientras Jung extendió esta interpretación al incluir el inconsciente colectivo, donde los sueños funcionan como un medio de comunicación entre lo consciente e inconsciente. Desde una perspectiva neurobiológica, el inconsciente se asocia a la amígdala y el hipocampo, estructuras cerebrales encargadas de gestionar emociones y memorias previas a la conciencia, permitiendo respuestas automáticas e instintivas. La corteza prefrontal, implicada en la toma de decisiones, puede verse influenciada por procesos inconscientes antes de que surja la conciencia de ellos. La plasticidad cerebral muestra que el inconsciente es dinámico y puede modificarse según las experiencias vividas. Durante el sueño, el consciente reposa, pero el inconsciente permanece activo, manifestando temores y deseos a través de símbolos. Freud interpreta las pesadillas como deseos reprimidos distorsionados, mientras Jung como mensajes simbólicos del inconsciente con una función integradora. Para la psicología cognitiva, los sueños reorganizan recuerdos y experiencias para consolidar aprendizajes y resolver conflictos. El psicoanálisis y la neurociencia coinciden en que el inconsciente influye en la conducta, las emociones y los estados mentales, incluso sin plena conciencia de ello.

**Palabras clave:** mundo onírico, subconsciente, sueño, pesadilla, psicoanálisis, memoria involuntaria

**Abstract:** The subconscious, inaccessible to conscious awareness and human will, functions as a repository of emotions, memories, and desires that manifest in dreams and nightmares. Freud introduced the empirical study of the unconscious, considering dreams as symbolic expressions of repressed desires and conflicts, while Jung extended this interpretation by including the collective unconscious, where dreams function as a means of communication between the conscious and unconscious. From a neurobiological perspective, the unconscious is associated with the amygdala and hippocampus, brain structures responsible for managing emotions and memories prior to conscious awareness, enabling automatic and instinctive responses. The prefrontal cortex, involved in decision-making, can be influenced by unconscious processes before they become conscious. Brain plasticity shows that the unconscious is dynamic and can be modified according to lived experiences. During sleep, the conscious mind rests, but the unconscious remains active, manifesting fears and desires through symbols. Freud interprets nightmares as distorted repressed desires, while Jung views them as symbolic messages

from the unconscious with an integrative function. In cognitive psychology, dreams reorganize memories and experiences to consolidate learning and resolve conflicts. Psychoanalysis and neuroscience agree that the unconscious influences behavior, emotions, and mental states, even without full awareness of it.

**Keywords:** dream world, subconscious, dream, nightmare, psychoanalysis, involuntary memory

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la existencia del hombre, los sueños son un enigma en la ciencia de la cognición humana. Koslowski et al. (2023) explican que ocurren principalmente en la fase REM del sueño donde el cerebro presenta una alta actividad similar a la vigilia. Durante esta fase, el cerebro fortalece las conexiones neuronales relacionadas con la memoria emocional y el aprendizaje, procesa las experiencias diarias ayudando a regular las emociones reduciendo su carga emocional. Sin embargo, el propósito exacto de los sueños aún no está completamente claro. Diversas teorías sugieren que cumplen funciones en la consolidación de la memoria, la resolución de conflictos internos y la creatividad, mientras que otros consideran que son simplemente productos secundarios de la actividad cerebral durante el sueño.

El subconsciente se encuentra fuera del alcance de la conciencia y voluntad humana, es equiparable a un bazar de emociones, recuerdos y deseos tanto positivos como negativos, que se manifiestan a través de sueños y pesadillas que pueden interrumpir el sueño para despertar con buena sintonía o provocar un mal día. Investigadores como Freud o Jung demostraron que la interpretación de los sueños, al ser comprendidos, mejora la calidad de vida de las personas, pudiendo ofrecer una motivación vital nueva, especialmente en malos momentos (Grigorescu, 2024). Sigmund Freud fue pionero en investigar de forma empírica el inconsciente que se expresa a través de los sueños que son simbólicos, no ocurren por azar, sino que están ligados a pensamientos y conflictos conscientes (Jung, 1964). Sueños y pesadillas son una forma en que emociones y problemas conscientes e inconscientes se manifiestan. Los pensamientos oníricos derivados de la interpretación no tienen un final concreto, están destinados a expandirse en múltiples direcciones dentro de la compleja red de nuestro mundo mental. En los puntos donde esta red es especialmente densa, el deseo onírico crece y emerge, similar a un hongo que brota de su *micelio* (Wang, 2025). Desde Freud, los psicólogos han intentado interpretar el lenguaje de los sueños, aunque no existe una guía universal para hacerlo. Freud y Jung elaboraron teorías que, desde el psicoanálisis y la psicología profunda, integran la comprensión de los sueños y sus símbolos. El cerebro procesa información a nivel consciente e inconsciente, opera con patrones y conexiones que no siempre son accesibles a la mente consciente, permitiendo respuestas automáticas e intuitivas. Desde el enfoque neurobiológico, el inconsciente se asocia con la actividad de estructuras cerebrales como la amígdala e hipocampo intervinientes en la gestión de emociones y la memoria. Procesan información previa a la conciencia, facilitando respuestas automáticas e instintivas frente a estímulos como el miedo o la ansiedad. La corteza prefrontal puede verse afectada evidenciando que parte de las decisiones se originan inconscientemente antes de tomar

conciencia de ellas. La plasticidad cerebral moldea patrones inconscientes a partir de experiencias, revelando que el inconsciente es dinámico y adaptable a lo largo del tiempo. Desde el psicoanálisis y la neurociencia, el inconsciente es entendido como un proceso mental que sucede por debajo del nivel consciente, pero influye irrevocablemente en las experiencias y comportamientos humanos psíquica (Scalabrini et al., 2021). ¿Qué provoca que nos despierte un mal sueño? ¿Pueden los sueños influir en nuestro estado de ánimo al despertar?

Los contenidos ocultos del inconsciente se manifiestan automáticamente influyendo en la conducta y emociones de la persona sin que ésta sea plenamente consciente de ello. Durante el sueño, el consciente descansa mientras el inconsciente permanece activo, posibilitando que deseos y miedos se expresen simbólicamente. Es este el punto donde se contraponen las teorías de Freud y Jung. Freud interpreta los sueños como manifestaciones de deseos reprimidos expresados simbólicamente para evitar la censura consciente, incluso las pesadillas evidencian la realización inconsciente de un deseo, pero distorsionado y reprimido. Mientras Jung defiende que los sueños son expresiones del inconsciente colectivo y personal que incorpora signos permitiendo la comunicación entre inconsciente y consciente para el desarrollo óptimo e integral del individuo (Jung, 1976). Jung y otros psicoanalistas ofrecieron perspectivas destacando su valor simbólico y comunicativo. Desde este punto de vista, en psicoanálisis, las pesadillas son consideradas sueños que interrumpen el descanso, un modo en que el inconsciente manifiesta emociones perturbadoras o deseos reprimidos. La evidencia empírica demuestra que ciertos contenidos oníricos pueden reflejar preocupaciones, miedos y deseos, pudiendo variar su interpretación dependiendo del entorno biopsicosocial del sujeto (Wang, 2025). La psicología cognitiva considera los sueños como un proceso de reorganización y procesamiento de la memoria y experiencias cotidianas. Permite integrar y consolidar aprendizajes facilitando la resolución de problemas a nivel inconsciente. En esta línea, Merritt et al. (2022) resaltan la comprensión de la dualidad interna como un fenómeno que puede entenderse a través de procesos mentales cognitivos, incluyendo la gestión de conflictos internos, el control de impulsos y la formación de la identidad personal. Cómo la mente humana puede dividirse en partes opuestas pero coexistentes, reflejando procesos cognitivos relacionados con el manejo de información, la toma de decisiones y la autorregulación emocional.

## **2. FREUD Y EL SUBCONSCIENTE**

Sigmund Freud (1856-1939), neurólogo originario de Austria, es reconocido mundialmente como fundador y padre del psicoanálisis. Sus innovadoras teorías e interpretaciones transformaron el modo en que los especialistas entienden la mente humana y abordan el tratamiento psicológico del paciente. Aunque, algunos colegas y discípulos suyos psicólogos y psiquiatras en el pasado y en la actualidad miran con escepticismo sus planteamientos, dejó una huella indeleble en el desarrollo de las teorías y prácticas sobre el funcionamiento mental consciente e inconsciente y el comportamiento. Se le considera precursor del concepto de subconsciente y el psicoanálisis porque fue el primero en investigar empíricamente las profundidades inconscientes de la conciencia. Estructuró una teoría sobre el inconsciente proponiendo que los recuerdos y deseos reprimidos influyen en los estados conductuales y emocionales en la conducta humana (Tarzian et al., 2023).

Partió de la idea general de que los sueños no ocurren al azar, sino que están vinculados con pensamientos y conflictos conscientes. Esta hipótesis, lejos de ser arbitraria, se apoyaba en las conclusiones de destacados neurólogos como Pierre Janet, quienes afirmaban que los síntomas neuróticos tienen relación con experiencias conscientes. Como fragmentos desconectados de la mente consciente que, en determinadas circunstancias, podían volver a ser reconocidos. Distinguió tres ámbitos de la mente: consciente, inconsciente y preconsciente, siendo el inconsciente donde se guardan los deseos y recuerdos no expresados de forma voluntaria o reprimidos. El inconsciente interfiere en la conducta sin conocimiento de la persona ni intervención de la voluntad. La metodología de Freud evidenciaba que muchos trastornos mentales tienen origen en experiencias reprimidas, instaladas fuera del alcance consciente (Freud, 2023; Jung, 1964).

Mediante la *asociación libre* (técnica creada por Freud) se anima al paciente a expresar todos sus pensamientos, recuerdos y emociones que surjan en su mente sin censura ni filtro. La finalidad es facilitar el acceso a contenidos inconscientes que pueden estar generando conflictos o síntomas psicológicos. Esta técnica sustituyó a la hipnosis como método principal en el psicoanálisis porque permite que los mecanismos de bloqueo inconsciente se relajen, haciendo visible el contenido reprimido a través del lenguaje espontáneo. Así, la *asociación libre* ayuda a comprender mejor los problemas internos y favorece la exploración profunda del yo para el avance terapéutico (Jung, 1976; Tarzian et al., 2023). Usando los sueños como medio para explorar los conflictos inconscientes del paciente, Freud identificó lo que los psicólogos denominan *complejos*, contenidos emocionales reprimidos que pueden generar alteraciones psíquicas persistentes o manifestarse en síntomas neuróticos (Jung, 1964).

Las teorías de Freud, pese a su impacto inicial, generaron controversia y críticas desde varios ámbitos, un excesivo enfoque en la sexualidad y el inconsciente, y crítica a la falta de rigor científico del psicoanálisis, basado más en evidencias anecdóticas que en datos empíricos verificables. La falta de validez científica fue motivo para que incluso algunos de sus propios discípulos lo desafiaran y fundaran escuelas diferentes. No obstante, su trabajo sobre el inconsciente y su énfasis en las experiencias de la primera infancia, Freud sentó las bases del psicoanálisis permitiendo una nueva comprensión de la mente humana. En la actualidad, sus teorías siguen siendo objeto de debate y estudio (Tarzian et al., 2023).

Al despertar, la experiencia del sueño desaparece, por lo que contar lo soñado se vuelve esencial para reconstruirlo. Freud sostiene que solo al intentar narrarlo es posible recordarlo, haciendo de la transmisión la fase final del proceso onírico. Siguiendo a Barthes, el sentido del sueño se genera al atravesar distintos niveles de representación, siendo el narrativo el primero y el de transmisión aquel que permite reinterpretar y analizar la relación entre el mensaje y su narración (Queiroz & Dunker, 2024). Diversos síntomas físicos, como espasmos, asma, parálisis o vómitos, pueden representar conflictos emocionales que el individuo no logra procesar conscientemente. Estas manifestaciones son expresiones inconscientes del malestar interno, aunque los sueños suelen reflejarlo con mayor frecuencia. La técnica de la *asociación libre* fue fundamental para el avance del psicoanálisis permitiendo a Freud utilizar los sueños como punto de partida para explorar esos conflictos inconscientes (Jung, 1964). Gulman (2024) destaca la dimensión ética del cuidado de *sí-mismo*, remarcando que el psicoanálisis contribuye a un proceso de individuación y autoconstrucción que insiste en la autonomía del sujeto frente a las presiones del entorno social.



A finales del siglo XIX, Freud y Josef Breuer habían identificado que los síntomas neuróticos como la histeria, ciertos dolores y conductas anómalas poseen un significado simbólico. Constituyendo una vía de expresión del inconsciente, del mismo modo que lo hacen los sueños, caracterizados por su naturaleza simbólica (Jung, 1964). Desde Freud, los psicólogos han intentado interpretar el lenguaje de los sueños, aunque no existe una guía universal para hacerlo. Otros discípulos y colaboradores expandieron y transformaron su teoría del psicoanálisis. Carl Jung (1875-1961) creó la psicología analítica, integrando conceptos como el inconsciente colectivo. Erik Erikson (1902-1994) desarrolló la teoría psicosocial, enfatizando la influencia social en el desarrollo del yo. Todos ellos potenciaron la teoría inicial del psicoanálisis, desarrollándola hacia nuevas dimensiones y aspectos del psiquismo humano, impulsando el auge de corrientes psicodinámicas diversas (Jung, 1964).

Koslowski et al. (2023) subrayan el papel activo de los sueños en el equilibrio emocional y cognitivo describiéndolos como un micromundo emocionalmente controlado que simula relaciones y conflictos. Surgen de preocupaciones diurnas vinculadas a conflictos no resueltos, facilitando su resolución mental sin las limitaciones de la memoria consciente. Durante el sueño, se consolida información en la memoria y se regulan emociones mediante procesos imaginativos. Este enfoque destaca la función activa de los sueños en la gestión emocional y cognitiva.

## **2.1. La histeria y la teoría psicodinámica**

Años antes que Freud realizara su primer psicoanálisis y Jung introdujera el concepto de la sombra, la publicación de *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* en 1886 presentaba un análisis psicológico explorando la dualidad humana entre el bien y el mal relacionándola con trastornos psicológicos y la complejidad de la identidad humana. Planteando que el mal reside dentro del individuo y no en una fuente externa (Merritt et al., 2022).

Freud y Breuer inauguraron el estudio de la histeria con *Estudios sobre la histeria* (1895), planteando que los síntomas no tenían causa biológica, sino psíquica, resultado de conflictos y traumas reprimidos, frecuentemente de origen sexual infantil. Introdujeron el método catártico y los fundamentos de la teoría psicodinámica, mostrando que la interpretación y verbalización de los síntomas permitían aliviar el malestar. Más adelante, Freud desarrolló la asociación libre y formuló la estructura del aparato psíquico: ello, yo y superyó (Freud, 2023). La teoría psicodinámica explica cómo la represión y el conflicto psíquico inconsciente se manifiestan a través del cuerpo, resaltando el papel de mecanismos como la conversión y la represión en la formación del síntoma. Freud introdujo así el concepto de inconsciente y entendió el síntoma como un mensaje cifrado que representa aquello que la conciencia no puede aceptar. En síntesis, la histeria revela el conflicto fundamental de la psique, la lucha entre el deseo y la censura interna, fundamento de la teoría psicodinámica (Breuer & Freud, 1895).

El ámbito de la psicología ha sido moldeado por las ideas de Freud y algunos de sus discípulos como Jung, Adler, Erikson o Horney ofreciendo enfoques únicos sobre la comprensión de la mente, la personalidad y el desarrollo psicosocial. Freud estableció los cimientos del psicoanálisis al explorar el papel del inconsciente y la importancia de las experiencias tempranas en la infancia. A su vez, sus seguidores realizaron importantes aportes que ampliaron, depuraron o cuestionaron sus planteamientos iniciales (Tarzian et al., 2023).

### 3. ERIKSON Y EL CICLO VITAL

Autores evolutivos de referencia como Freud, Erikson, Vigotski, Piaget, Maslow, Chomsky o Bruner, coinciden al afirmar que la infancia es el asiento sobre el que evolucionan las estructuras psicológicas y comportamentales a lo largo del ciclo vital, en orden a alcanzar niveles complejos óptimos y cada vez más diferenciados (Erikson, 1993). La infancia, marcada por emociones intensas, revela a través de los sueños los rasgos fundamentales de la mente que influirán en el futuro del individuo. Durante la juventud, las personas atraviesan un proceso gradual de descubrimiento del mundo y de sí mismas (VonFranz en Jung, 1964). El marco principal del desarrollo de los estudios de Erikson se sustenta en las teorías dinámicas de Freud, estableciendo que la existencia del individuo se vive por etapas. Cada etapa se asocia a un conflicto psicológico específico que propicia el desarrollo óptimo de aspectos relevantes de la personalidad como laboriosidad, iniciativa, confianza, identidad, intimidad y autonomía. Cada conflicto es negociado en el contexto de las relaciones y la introspección que reorganiza secuencialmente el carácter y el ego, dando lugar a una progresión evolutiva conformando la vida del individuo (*epigénesis*).

Podría afirmarse que Erikson aborda un concepto de personalidad sana desde un punto de vista genético en el marco más amplio de la teoría freudiana. El legado científico freudiano en la ciencia cognitiva, como la integración de restricciones afectivas y motivacionales en modelos conexionistas, tiene en la actualidad cada vez más implicaciones para los campos de la psicología y sus grados. Esto es así porque la teoría psicodinámica contemporánea se enraíza en algunas de las proposiciones Freudianas sobre: (a) Procesos afectivos, cognitivos y motivacionales inconscientes. (b) Ambivalencia de la tendencia de dinámicas motivacionales y afectivas que maniobran en paralelo para producir soluciones y el compromiso de abordarlas. (c) Origen infantil del carácter, las relaciones interpersonales y su desempeño en la sociedad. (d) Representación mental del yo y de los otros. e) Dinámica del desarrollo a lo largo del ciclo vital (Erikson, 1985).

El estudio del proceso de crecimiento muestra que estos componentes de la salud mental se desarrollan en etapas secuenciales, que son, sensación de confianza básica, sentido de autonomía, sentido de iniciativa, sentido de industria, sentido de identidad del ego, genitalidad, generatividad e integridad. Cada una, alcanzada su relevancia, se enfrentará a las restricciones ambientales con su conflicto correspondiente hasta ser resuelto conforme al *principio epigenético*. Este particular enfoque del proceso madurativo del individuo centrado en el aspecto psicosocial, representó para Erikson el alejamiento de la escuela de Freud que explicaba el desarrollo desde la naturaleza psicosexual (Erikson, 1985).

Al comenzar la escuela, el niño desarrolla su ego y aprende a adaptarse al mundo, proceso que suele traer dificultades y sentimientos de soledad. Estas emociones e inquietudes se trasladan al inconsciente, manifestándose de forma simbólica en sus sueños y dibujos (Erikson, 1993; VonFranz en Jung, 1964). La resolución de las etapas de Erikson conduce al fortalecimiento de la identidad personal, la autodeterminación: quién soy, qué quiero. Habilidades que maduran en relación con los demás subrayando la necesidad de vínculos afectivos y sociales en la formación del yo (Erikson, 1985). Los sueños y el inconsciente, conceptos centrales en el psicoanálisis y compatibles con la visión de Erikson, permiten que el individuo procese conflictos emocionales y deseos no resueltos. Primer paso para desarrollar la conciencia emocional, autodeterminación e identidad, al tiempo que el proceso vital se enriquece con la dimensión espiritual, creación inconsciente de sueños y expectativas integrándose en proyectos de vida personales y relaciones saludables (Erikson, 1985; Vajdová, 2025; Zeller, 2025).

#### 4. JUNG Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS SUEÑOS

La mayor aportación del pensamiento de Jung a la comprensión de la mente humana es la idea del inconsciente no entendido como en Freud, como un simple depósito de deseos reprimidos. Sino como un ámbito tan esencial y real en la vida del individuo como la propia conciencia o el yo racional, aunque mucho más vasto y complejo. El inconsciente se expresa mediante símbolos, y su forma de comunicación son los sueños. Estudiar al ser humano y sus símbolos equivale a explorar su vínculo con su propio inconsciente (Jung, 1964, 1976; Vajdova, 2025). Jung manifestó que *la asociación libre*, tal como la empleó Freud, era una forma equivocada e insuficiente de aprovechar las valiosas fantasías que el inconsciente genera durante el sueño. A diferencia de una narración creada por la mente consciente que posee un inicio, desarrollo y desenlace, un sueño no sigue esa estructura. Sus dimensiones de tiempo y espacio son completamente distintas, para comprenderlo es necesario analizarlo desde todos sus ángulos (Jung, 1964).

Los sueños suelen mostrar con claridad símbolos *circulares o cuadrangular* que representan el *núcleo psíquico o sí-mismo*, es decir, el centro esencial de la personalidad de donde surge toda la estructura de la conciencia. El verdadero proceso de individuación, o la conexión consciente con ese centro interior, normalmente comienza a partir de una herida personal y del sufrimiento que esta provoca (VonFranz en Jung, 1964). Numerosos mitos y cuentos de hadas representan simbólicamente el inicio del proceso de individuación a través de historias de reyes enfermos o envejecidos, parejas reales sin hijos, monstruos que roban los bienes del reino o fuerzas oscuras que paralizan la tierra. Estos relatos reflejan el encuentro inicial con el *sí-mismo*, que suele manifestarse como una sombra o una trampa para el ego. De modo similar, en la vida de una persona, esta etapa se presenta como una crisis en la que se busca algo desconocido e inalcanzable. Lo único que parece ayudar es enfrentarse de forma directa, libre de prejuicios y con absoluta sinceridad a la oscuridad que se aproxima, buscando descubrir su propósito oculto y lo que reclama de uno mismo (VonFranz en Jung, 1964). El doctor y poeta Robert Kaiser en *Grief and Solace* explora el silencio, la pérdida y el amor como fuerzas que transforman, invita a enfrentar el vacío sin temor y hallar luz en la oscuridad. Aceptando el dolor y la ausencia se alcanza comprensión y libertad interior, descubriendo que el amor permanece más allá de todo (Kaiser, 2020).

La verdadera aventura está en explorar el mundo interior, poner la atención en señales y símbolos presentes en sueños y acontecimientos, mediante los cuales el *sí-mismo* expresa sus propósitos y orienta el rumbo de nuestra vida interior (VonFranz en Jung, 1964). A veces los sueños revelan aspectos reales sobre otras personas, mostrando que el inconsciente capta más de lo que la mente consciente comprende. Mediante el análisis de sueños, reflexiones históricas y el estudio del simbolismo intercultural, se revela la capacidad inherente de la psique para renovarse, sanar y buscar sentido, incluso en momentos de profunda oscuridad. Estas ideas mantienen su relevancia actual, subrayando la importancia perdurable de la psicología analítica para comprender tanto la mente individual como colectiva (Zeller, 2025). Un sueño positivo sobre alguien, por ejemplo, puede cambiar nuestra actitud hacia esa persona. Sin embargo, es necesario reflexionar con sinceridad para distinguir si el sueño refleja nuestras proyecciones o una percepción objetiva (VonFranz en Jung, 1964).

#### 4.1. El guardián del dormir

El sueño es un fenómeno natural que debe entenderse por sí mismo. La dificultad para interpretarlo surge porque su contenido es simbólico y apunta a aspectos inconscientes o parcialmente conscientes de la mente. Hasta el Talmud expresa que *el sueño es su propia interpretación* (Jung, 1964). Para comprender a fondo el proceso psíquico vital de la personalidad de una persona, es esencial reconocer que sus sueños e imágenes simbólicas cumplen una función más relevante de lo que suele pensarse. El individuo constituye la verdadera realidad. Jung veía con escepticismo la teoría de que el sueño fuera un *guardián del dormir*, lo más frecuente es que los sueños perturben el dormir (Jung, 1964). Al acercarse a la conciencia, los contenidos subliminales de la psique tienden a borrarse o perder definición. En ese estado, las ideas e imágenes se mantienen con baja tensión, menos claras y relaciones más vagas y poco lógicas, algo que también ocurre en situaciones como fatiga o fiebre. Si alguna imagen aumenta su tensión, se vuelve más definida y se aproxima al umbral de la conciencia. Esto explica por qué los sueños suelen presentarse como analogías, con imágenes que se mezclan sin obedecer a la lógica o al tiempo de vigilia. Su forma responde a la naturaleza del inconsciente, donde el material permanece en estado subliminal. Por ello, un sueño no desarrolla pensamientos completamente definidos, muestra más bien el límite difuso de la mente consciente. Si lo hiciera, pasaría a la conciencia (Jung, 1964).

Los símbolos de los sueños son expresiones de una psique que trasciende la mente consciente. Igual que una planta produce flores, la psique genera símbolos, cada sueño es prueba de ello. A través de sueños, intuiciones e impulsos, las fuerzas instintivas influyen en la conciencia de forma positiva o negativa, según el contenido del inconsciente. Si alberga elementos que deberían estar en la conciencia, pero han sido reprimidos o ignorados, su función se distorsiona, saturando la psique y desviando su tendencia natural a expresar símbolos y motivos esenciales. Los sueños cumplen una función de compensación, son fenómenos psíquicos naturales que llevan a la conciencia las reacciones e impulsos espontáneos del inconsciente (Jung, 1964). Si bien la diferencia del enfoque metodológico entre neurociencia y práctica clínica es notable, en el ámbito terapéutico los profesionales actúan como mediadores que interpretan y transforman los códigos oníricos en narrativas significativas. Este proceso, denominado *codepoiesis psíquica*, representa una forma de intervención humana que ofrece una nueva perspectiva para comprender los sueños como el lenguaje primordial de la experiencia subjetiva (Vedor, 2025).

#### 4.2. Instintos y arquetipos

Los instintos son necesidades fisiológicas percibidas por los sentidos que se expresan en fantasías e imágenes simbólicas llamadas arquetipos. No tienen un origen conocido y aparecen en todas las épocas y culturas, sin depender de la herencia o el contacto entre pueblos. Los sueños no son fenómenos secundarios dado que desempeñan funciones adaptativas esenciales, como la regulación emocional, la consolidación de la memoria y el desarrollo del yo. Muestran que el inconsciente opera mediante impulsos instintivos representados en arquetipos, mientras la conciencia se rige por la razón (Jung, 1976). Según Jung, los arquetipos son patrones universales heredados del inconsciente colectivo que estructuran la experiencia humana y la cultura. Estas

formas psíquicas, dotadas de una fuerza *numinosa* (aspecto misterioso y sagrado inherente a los arquetipos que provoca una experiencia psíquica poderosa y transformadora) y ligadas a los instintos, organizan la psique y se manifiestan a través de símbolos, sueños y conductas, influyendo en cómo las personas piensan, sienten y actúan (Jung, 1970). Jung destaca el espíritu como un arquetipo de relevancia clínica para vivir de manera creativa y auténtica, y muestra cómo esta dimensión espiritual es crucial en la comprensión profunda del psiquismo humano (Gitz-Johansen, 2020). Los arquetipos, con su gran poder simbólico y fascinante energía, van más allá de lo personal, dando origen a mitos, religiones y filosofías que influyen en culturas y épocas (Affonso & Bairrão, 2024; Jung, 1970, 1976).

Estudios realizados señalan que los sueños cumplen un papel regulador vital para la supervivencia, son construcciones codificadas derivadas de múltiples códigos orgánicos (biológicos, neuronales, simbólicos y culturales) organizados por arquetipos, que moldean la formación de los sueños y la imagería simbólica. Esta visión integra hallazgos de la neurociencia afectiva y la teoría de Jung (Vedor, 2025). Vajdova (2025) declara que Kant influyó en Jung al establecer un marco filosófico en el cual la mente no se limita a recibir pasivamente la experiencia, sino que tiene un papel activo al organizar y estructurar cómo percibimos el mundo. Un enfoque esencial para comprender conceptos centrales en la psicología de Jung, como el inconsciente colectivo y los arquetipos, que muestra cómo la mente humana da forma y sentido a las experiencias internas y externas en lugar de ser un mero receptor pasivo de estímulos. La Tabla 1 muestra los principales arquetipos y funciones.

**Tabla 1.** Arquetipos y funciones (Jung, 1970).

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Arquetipos  | Funciones: Ayudan a organizar la experiencia humana y la manera en que interpretamos el mundo, influyendo en relaciones, sueños, en la construcción de significados personales y colectivos. Su identificación y comprensión aporta claves para tratar traumas psicológicos y el autoconocimiento profundo. |
| Principales | Persona: Máscara social, imagen que mostramos al mundo para adaptarnos a las expectativas sociales.                                                                                                                                                                                                         |
|             | Sombra: Representa los aspectos reprimidos, instintivos o inaceptados de uno mismo.                                                                                                                                                                                                                         |
|             | Ánima: Representación de lo femenino en el hombre. Ánimus: representación de lo masculino en la mujer; actúan como puentes entre consciencia e inconsciente.                                                                                                                                                |
|             | Sí mismo: Totalidad e integración de la personalidad, equilibrio interno hacia la autorrealización.                                                                                                                                                                                                         |
| Recurrentes | Madre, padre, viejo sabio, héroe, niño y doncella. Cada uno responde a funciones y roles psicológicos presentes en relatos, mitos y tradiciones humanas a lo largo de la historia.                                                                                                                          |

*Nota.* Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra cómo diferentes sueños expresan estados psíquicos, conflictos y procesos de integración del yo (Strozier & Behar, 2021).

**Tabla 2.** Categorías de sueño (Strozier & Behar, 2021).

| Categoría de sueño                                                                                                                               | Ejemplos                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sueños de grandiosidad. Volar, atravesar el universo. Se distinguen según trastornos del yo o psicóticos.                                        | Columpio sin despegar, cohete en órbita.                                                                                                                                   |
| Sueños de ansiedad. Asociados a ansiedad por desintegración o fragmentación del yo.                                                              | Caídas, pérdida, destrucción, tareas frustrantes. Caerse de una montaña.                                                                                                   |
| Sueños multicolor. Indican dificultad para integrar un nuevo yo. Muestran aprensión ante nueva autoimagen.                                       | Figuras coloridas como soldados o marionetas.                                                                                                                              |
| Sueños de gemelos. Reflejan sentido de pertenencia y similitud.                                                                                  | Gemelos siameses, sensación de armonía con el analista.                                                                                                                    |
| Sueños humorísticos. Buscan suavizar la ansiedad profunda.                                                                                       | Soñar sustituir a un dios, mezcla de humor y ansiedad. Participar en situaciones absurdas o exageradas. Imaginar estar en una fiesta donde todos usan disfraces ridículos. |
| Sueños de terminación. Pueden ser ansiosos o tranquilizadores. Representan cierre terapéutico y aceptación del nuevo yo.                         | Soñar paisajes idílicos en colores relajantes; arte o arquitectura del Renacimiento.                                                                                       |
| Sueños de separación. Ocurren ante la ausencia o distanciamiento de la persona de confianza. Evocan recuerdos infantiles de abandono o ansiedad. | Estar en un campamento de la infancia apartado de los demás. No saber volver a casa.                                                                                       |
| Sueños de ira: surgen ante decepción y fractura del yo grandioso. Valentía: relacionada con el yo nuclear y firmeza frente a peligro.            | Ira: lanzar piedras contra el coche de la madre, padre o personas de autoridad. Valentía: defender a alguien frente peligro inminente.                                     |

*Nota.* Elaboración propia.

## 5. PSICOANÁLISIS Y NEUROCIENCIA

Según se ha venido explicando, la mente, según Freud, tiene una parte consciente y otra inconsciente, gracias a ello, los mecanismos de percepción actúan como filtros automáticos permitiendo captar estímulos del entorno sin necesidad del acto consciente, formando parte del inconsciente. Freud describió el inconsciente como un vasto conjunto de recuerdos, emociones e ideas reprimidas que, aunque inaccesibles conscientemente, influyen decisivamente en las acciones y pensamientos de la vida diaria. La perspectiva fenomenológica de la interpretación de los sueños, más que en su contenido, se centra en la forma del sueño y cómo este se relaciona con la percepción del tiempo. Sostiene que las personas tienen distintos tipos de conciencia y diferentes maneras de experimentar el tiempo, conectando con diversas formas de percepción y estados emocionales (Grigorescu, 2024).

Hermitte (2020) manifiesta que, la neurociencia moderna confirma y amplía esta visión al demostrar que gran parte de la información sensorial se procesa de forma inconsciente, afectando decisiones y comportamientos. Aunque el psicoanálisis y la neurociencia difieren en sus métodos



y conceptualizaciones, convergen en que el procesamiento perceptivo inconsciente es esencial para la construcción de la subjetividad y los mecanismos de defensa, subrayando la riqueza del diálogo entre psicoanálisis y neurociencia para entender mejor el funcionamiento profundo de la mente humana. Las investigaciones recientes de Scalabrini et al. (2021) muestran que los sueños están vinculados principalmente al sistema límbico y al hemisferio derecho del cerebro, donde se activan procesos visuales y de autoconocimiento durante la fase REM. En combinación con el psicoanálisis moderno, se considera que los sueños contribuyen a reconstruir y mantener la coherencia de la psique y la percepción del yo. Aunque continúan siendo vistos como una vía al inconsciente, este se entiende de manera más compleja: el inconsciente reprimido se asocia al hemisferio izquierdo, mientras que el no reprimido, más ligado a la disociación, se conecta con áreas límbicas y corticales derechas. Este inconsciente se interpreta como un sistema del yo *implícito*, formado en interacción con el cuidador principal y desarrollado en etapas tempranas no verbales mediante comunicación corporal y emocional. En pacientes traumatizados o con trastornos graves, los sueños reflejan memorias emocionales poco claras no lineales, pudiendo variar su simbolización y narrativa. Siendo fundamentales en el proceso terapéutico para unir lo implícito y explícito y favorecer la integración psíquica (Scalabrini et al., 2021).

El neuropsicoanálisis es una disciplina emergente, con raíces en la obra de Freud, que busca integrar las perspectivas del psicoanálisis y las neurociencias para comprender mejor los fundamentos emocionales y cognitivos de los trastornos psiquiátricos y neurológicos. Según Vales (2020), se trata de una asociación interdisciplinaria que recibe aportaciones de la neurociencia afectiva que plantea cómo las emociones básicas y corporales internas activan un nivel profundo de conciencia sobre el cual se construye la autoconciencia y el pensamiento reflexivo. Esta perspectiva resalta la importancia del cuerpo y las emociones en la formación del sentido del yo y en la experiencia consciente integrando así procesos biológicos y psíquicos fundamentales para comprender la mente humana (DSM-5, p. 762, 2014).

## 6. METODOLOGÍA

Este es un trabajo de revisión bibliográfica. En Web of Science se buscan artículos entre 2018 y 2025 con los siguientes parámetros: dream world (Title) dream or involuntary memory or psychoanalysis or Freud or Jung (Topic) and nightmare, and subconscious (Topic). Not COVID, diet, nutrients, oneiropolitics (Topic). Se obtienen 8677 resultados, de los cuales se seleccionan los 200 más relevantes, después de su revisión se seleccionan 16 por estar más relacionados con el estudio. Se consultan también las obras de Freud (2), Jung (3), Erikson (2), Kaiser y el DSM-5. Total 25 referencias.

## 7. RESULTADOS

Las investigaciones indican que los sueños tienen una función reguladora esencial para la supervivencia. Son construcciones codificadas que combinan factores biológicos, neuronales, simbólicos y culturales, organizados por arquetipos que dan forma a su contenido e imaginaria. El psicoanálisis y la neurociencia coinciden en que el inconsciente influye profundamente en las conductas humanas, emociones y estados mentales, incluso sin que la persona sea plenamente consciente de ello.

## REFERENCIAS

- Affonso, P., & Bairrão, J. (2024). Fabricated bodies and wandering souls. *Contemporanea-Revisita de Sociologia da Ufscar*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.14244/contemp.v14.1347>
- Breuer, J., & Freud, S. (1895). *Estudios sobre la Histeria*. Siglo XXI.
- DSM-5. Asociación Americana Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales* (5th ed.).
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Erikson, E. (1993). *Childhood and society*. Norton & Company.
- Freud, S. (2023). *La interpretación de los sueños*. Culturea.
- Gitz-Johansen, T. (2020). Jung and the spirit. *Journal of Analytical Psychology*, 65(4), 653–671. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12611>
- Gulman, P. (2024). Psychoanalysis as a Practice of Self-Care. *Andamios*, 21(56), 275–305. <https://doi.org/10.29092/uacm.v21i56.1129>
- Grigorescu, C. (2024). Dreams and Time. *Studia Universitatis Babes-Bolyai*, 69(2), 53–64. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2024.2.03>
- Hermitte, Y. (2020). About the emergence of subjectivity. *Annales Medico-Psychologiques*, 178(3), 233–238. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.10.020>
- Jung, C. (1964). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.
- Jung, C. (1976). *Formación de lo inconsciente*. Paidós.
- Kaiser, R. (2020). Grief and Solace. *Journal of Palliative Medicine*, 23(3), 230. <https://doi.org/10.1089/jpm.2019.0446>
- Koslowski, M., De Haas, M., & Fischmann, T. (2023). Converging theories on dreaming: Between Freud, predictive processing, and psychedelic research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, 1080177. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1080177>
- Merritt, D., Lu, K., & Merritt, F. (2022). Dr. Jekyll and Mr. Hyde Revisited. *Psychological Perspectives*, 65(3-4), 350–359. <https://doi.org/10.1080/00332925.2022.2153520>
- Queiroz, J., & Dunker, C. (2024). How to Read a Dream? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 66. <https://doi.org/10.20396/cel.v66i00.8673774>
- Scalabrini, A., Mucci, C., & Esposito, R. (2021). Dreaming the unrepressed unconscious and beyond. *Research in Psychotherapy-Psychopathology Process and Outcome*, 24(2), 111–121. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2021.545>
- Strozier, C., & Behar, A. (2021). Kohut's Dreams. *Psychoanalysis Self and Context*, 16(4), 390–400. <https://doi.org/10.1080/24720038.2021.1968868>
- Tarzian, M., Ndrio, M., & Fakoya, A. (2023). An Introduction and Brief Overview of Psychoanalysis. *Cureus Journal of Medical Science*, 15(9), e45171. <https://doi.org/10.7759/cureus.45171>
- Vales, L. (2020). Neuropsychanalysis: a “step further”, fruitful dialogue between psychoanalysis and neurosciences. *Cuadernos de Neuropsicología-PJN*, 14(1), 112–128. <https://doi.org/10.7714/CNPS/14.1.212>
- Vajdova, I. (2025). Jung's Kant: Between Philosophical Inspiration and Creative Misinterpretation. *Spirituality Studies*, 11(1), 40–56.
- Vedor, J. (2025). Dreams as a code language. *Biosystems*, 257, 105586. <https://doi.org/10.1016/j.biosystems.2025.105586>

- Wang, J. (2025). Dreaming the Future. *Black Scholar*, 55(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/00064246.2024.2432431>
- Zeller, M. (2025). The Dream: The Vision of the Night. *Psychological Perspectives*, 68(1), 83–95. <https://doi.org/10.1080/00332925.2025.2493559>

## Capítulo 19

### Discapacidad, familia y derechos: brechas entre el marco normativo y la realidad ecuatoriana

---

Jessica-Adriana Lucero-Tenorio

María-Victoria Martín-Cilleros

María-Cruz Sánchez-Gómez

*Universidad de Salamanca (España)*

**Resumen:** El presente capítulo aborda la profunda disonancia entre el marco legislativo ecuatoriano en materia de discapacidad y la precaria realidad que enfrentan las familias. A través de una reflexión teórica, se analiza cómo el vanguardista marco normativo contrasta con una eficacia material limitada. Se argumenta que esta brecha se manifiesta como un fenómeno de anomia institucional, donde la norma superior pierde su fuerza vinculante. La omisión estatal de los derechos, sumada a la fragmentación institucional reflejada en los diferentes organismos estatales existentes en Ecuador, convierte a la familia en el amortiguador social que absorbe la falta de infraestructura pública. El análisis se centra en la ética del cuidado, evidenciando cómo aún la carga recae desproporcionadamente sobre las mujeres, y cómo la desigualdad socioeconómica transforma la inclusión educativa y laboral en un privilegio mediado por los recursos familiares. Se concluye que la verdadera inclusión exige superar la anomia mediante una priorización de este colectivo, a través de invertir en recursos, una mejor coordinación y menor burocracia. La ley, en lugar de ser una promesa vacía, debe convertirse en un instrumento de justicia distributiva que libere a las familias de la soledad y sobrecarga del cuidado cuando algún hijo o hija presenta discapacidad.

**Palabras clave:** discapacidad, familia, inclusión, anomia institucional, Ecuador

**Abstract:** This chapter addresses the profound dissonance between Ecuador's legislative framework on disability and the precarious reality faced by families. Through theoretical reflection, it analyzes how the avant-garde regulatory framework contrasts with limited material effectiveness. It argues that this gap manifests itself as a phenomenon of institutional anomie, where the higher norm loses its binding force. The state's failure to uphold rights, coupled with the institutional fragmentation reflected in the different state agencies that exist in Ecuador, turns the family into the social buffer that absorbs the lack of public infrastructure. The analysis focuses on the ethics of care, highlighting how the burden still falls disproportionately on women and how socioeconomic inequality transforms educational and labor inclusion into a privilege mediated by family resources. It concludes that true inclusion requires overcoming anomie by prioritizing this group through investment in resources, better coordination, and less bureaucracy. The law, rather than being an empty promise, must become an instrument of distributive justice that frees families from the loneliness and overload of care when a son or daughter has a disability.

**Keywords:** disability, family, inclusion, institutional anomie, Ecuador

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda la compleja intersección entre la discapacidad, la familia y el marco de derechos en la República del Ecuador, con el objetivo de identificar y analizar las brechas persistentes entre el diseño normativo y la realidad socioeconómica y cultural del país.

La trascendencia de este análisis radica en que, si bien el Estado ecuatoriano ha adoptado un corpus legal que se alinea con los estándares internacionales más avanzados, anclado en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) (Organización Naciones Unidas, 2006), la materialización de estos derechos en la vida cotidiana de las personas con discapacidad y sus entornos familiares sigue siendo un desafío estructural.

Con la ratificación de la CDPD, Ecuador consolida el tránsito del obsoleto modelo médico-rehabilitador hacia el modelo social de la discapacidad. Este cambio paradigmático exige que la discapacidad no sea vista como un problema individual, sino como el resultado de las barreras actitudinales y ambientales impuestas por la sociedad (Cuesta et al., 2019). En consonancia con este espíritu, la Constitución de la República del Ecuador de 2008 elevó a rango de ley la protección de este colectivo, reconociéndolo como un grupo de atención prioritaria. Específicamente, los artículos 47, 48 y 49 no solo garantizan los derechos fundamentales como la salud, la educación y la accesibilidad, sino que también extienden la protección a las familias y a quienes ejercen el cuidado, reconociendo su papel esencial y su derecho a ser cubiertos por la seguridad social.

Este compromiso se ha actualizado en la legislación secundaria con la promulgación de la Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad, publicada en el Registro Oficial en julio de 2025, el instrumento jurídico más reciente y relevante. Esta ley, que sucede a la Ley Orgánica de Discapacidades de 2012, busca fortalecer la autonomía personal y el modelo de la toma de decisiones con apoyo, alejándose de figuras de sustitución de voluntad que han sido objeto de revisión incluso por la jurisprudencia constitucional.

No obstante, la tesis central que guía este capítulo es que la sofisticación del marco normativo contrasta dramáticamente con la realidad de su aplicación. La brecha se manifiesta en múltiples dimensiones, desde el incumplimiento de las cuotas de inclusión laboral y la falta de ajustes razonables en el sistema educativo, hasta la sobrecarga física, emocional y económica que recae desproporcionadamente sobre las familias, en particular sobre las mujeres, quienes asumen el rol primario de cuidado. Esta distancia entre el “deber ser” legal y el “ser” fáctico constituye una forma de discriminación indirecta que perpetúa la exclusión social y económica y revela una contradicción entre la corresponsabilidad estatal y la praxis institucional, delegando la carga del cuidado y la inclusión casi exclusivamente en el núcleo familiar, convirtiendo a la familia en la principal amortiguadora de las deficiencias del sistema.

En este capítulo de reflexión teórica se propone analizar esta tensión desde una perspectiva crítica, trascendiendo la mera descripción de la situación para indagar en las principales barreras (legales, administrativas, económicas y culturales) que impiden la plena vigencia de estos derechos. Se busca responder a la pregunta de por qué un marco legal tan robusto se refleja en resultados tan precarios en la práctica. El análisis se centra en tres ejes interconectados como son la crítica al modelo de los derechos que, aunque progresista, presenta grandes dificultades en su implementación, la revisión del rol de la familia desde la perspectiva de la ética del cuidado y la justicia distributiva y la identificación de la brecha como un fenómeno de anomia institucional que socava la legitimidad del Estado de derechos. Se finaliza con una propuesta orientada a transformar la praxis y potenciar la inclusión de forma efectiva.

## **2. APROXIMACIÓN AL MARCO NORMATIVO ECUATORIANO**

El marco normativo ecuatoriano en materia de discapacidad se caracteriza por su adhesión al paradigma de los derechos humanos. Su corpus jurídico se articula en tres niveles jerárquicos, la arquitectura constitucional, la evolución legislativa y su fragmentación institucional y la praxis, anclando la responsabilidad en la familia. Estos niveles, si bien son coherentes en su espíritu, revelan una tensión constante entre la aspiración de la norma y la capacidad real de la estructura estatal para implementarla.

### **2.1. La arquitectura constitucional**

En 2008 se establece la Constitución de la República del Ecuador, donde se refleja la base fundamental para alcanzar una sociedad incluyente, equitativa y solidaria en el país. A través del concepto de justicia distributiva, la Carta Magna ecuatoriana organiza el desarrollo del país bajo criterios de equidad y sostenibilidad. El objetivo central de este marco legal es la realización efectiva del “buen vivir”, asegurando que este paradigma alcance a cada individuo y colectividad dentro de la pluralidad cultural del Ecuador (Jaime et al., 2024).

La Sección sexta, con sus artículos 47, 48 y 49, dirigida específicamente a las personas con discapacidad, son cruciales, pues no solo garantizan los derechos fundamentales como la salud, la educación y la accesibilidad, sino que el artículo 49 establece un compromiso directo con el entorno familiar: “Las personas y las familias que cuiden a personas con discapacidad que requieran atención permanente serán cubiertas por la Seguridad Social y recibirán capacitación periódica para mejorar la calidad de la atención” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La promesa de “cobertura por la Seguridad Social” y la “capacitación periódica” se convierte en el primer punto de fricción teórica, pues su materialización efectiva ha sido históricamente limitada, dejando a la familia en una situación de vulnerabilidad económica y social.

En la práctica, el Estado ha parcheado la Seguridad Social con una transferencia monetaria condicionada, el denominado Bono Joaquín Gallegos Lara, pasando de Seguridad Social a asistencia social. En cuanto a la capacitación periódica, los programas existentes, como el programa de desarrollo de capacidades a familias de personas con discapacidad, suelen ser esporádicos o enfocados en la corresponsabilidad, dirigidos a enseñar a la familia a cuidar mejor.

### **2.2. La evolución legal y su fragmentación institucional**

Ecuador, con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad, ha desarrollado leyes orgánicas y un marco institucional compuesto por diversos organismos encargados de implementar políticas, programas y servicios que, si bien buscaba la especialización, ha derivado en la fragmentación institucional que dificulta la operatividad de los derechos.

El hito inicial fue la promulgación de la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) en 2012, que intentó plasmar los principios constitucionales en políticas concretas. Esta ley establece la prevención, detección, habilitación, rehabilitación y trata de ser garante de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, la LOD coexistió con una estructura administrativa en constante cambio, el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS). El cual, creado inicialmente para coordinar acciones, se vio sometido a una serie de reestructuraciones que ponen en evidencia la estabilidad política del sector. En 2014, el CONADIS fue transformado en el



Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CNID). Este cambio no fue sólo nominal, conllevó una redefinición de sus atribuciones, pasando de ser un organismo ejecutor para encargarse de la vigilancia, seguimiento y promoción de políticas. Además, participa en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo, y lidera la construcción de la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades (ANID) en Ecuador, establecida para un periodo de cuatro años, actualmente 2021-2025. Este cambio limitó su capacidad de acción directa y se convirtió en un ente más de la compleja red institucional.

La fragmentación fue más palpable cuando funciones esenciales, como el registro y la acreditación de personas con discapacidad, fueron transferidas del CONADIS al Ministerio de Salud Pública (MSP). A esta complejidad se suma la aparición de la Subsecretaría de Discapacidades, adscrita al Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). Esta Subsecretaría es la encargada de la ejecución de las políticas y programas sociales, incluyendo la gestión del Bono Joaquín Gallegos Lara y los programas de desarrollo familiar. Su relevancia es crucial, puesto que es el brazo ejecutor que interactúa directamente con las familias. Sin embargo, su visión está muy sesgada hacia la asistencia social y la pobreza, dejando de lado otros aspectos de la discapacidad como la autonomía o la participación política, que deberían ser transversales. Su existencia como una dependencia dentro de un ministerio (MIES) y no como un ente autónomo, subraya la dispersión de la rectoría y la dificultad para coordinar con el CNID (organismo de observancia) y el MSP (organismo de calificación). Lo que en teoría pretendía ser un enfoque más técnico y sanitario, en la práctica conllevó que la familia tuviera que realizar un nuevo peregrinaje burocrático entre el MSP para obtener el carné, el MIES para acceder a programas sociales como el Bono mencionado anteriormente y con el Ministerio de Educación para la escuela, sin que exista una representación que lidere el proceso.

Esta dispersión de competencias se puede sintetizar en la siguiente Tabla 1, que refleja cómo la responsabilidad de un solo derecho se reparte entre múltiples organismos.

**Tabla 1.** Dispersión de competencias administrativas en el ámbito de la discapacidad.

| Administración responsable                                                        | Atribuciones principales                                                                  | Consecuencia de la fragmentación                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ministerio de Salud Pública                                                       | Calificación, registro y acreditación de la discapacidad                                  | Desvincula la calificación del diseño de políticas sociales.                                                       |
| Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES)                                 | Transferencias monetarias (Bono Joaquín Gallegos Lara) y programas de desarrollo familiar | Focaliza la atención en la asistencia económica, sin tener en cuenta el desarrollo integral.                       |
| Subsecretaría de Discapacidades                                                   | Ejecución de las políticas, gestión del Bono y programas sociales                         | Su adscripción al MIES recalca la dispersión de la rectoría y la priorización de la asistencia sobre la autonomía. |
| Ministerio de Educación                                                           | Provisión de ajustes razonables y educación inclusiva                                     | La falta de capacitación docente y recursos genera una carga de apoyo adicional a la familia.                      |
| Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CNID, anteriormente CONADIS) | Coordinación, observación y promoción de políticas                                        | Su rol se vuelve más consultivo que ejecutivo, perdiendo capacidad de fiscalización real                           |

El punto culminante de esta evolución legal es la reciente Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad (2025). Si bien esta ley representa un avance teórico al promover el modelo de toma de decisiones con apoyo y la plena capacidad jurídica, su éxito depende intrínsecamente de la capacidad de estos organismos fragmentados para articularse y de la capacidad de la ANID para imponer una hoja de ruta común. La ANID establece los ejes de política pública y las metas que deben seguir todos los organismos del Estado. Sin embargo, su naturaleza de instrumento de planificación y no de ley vinculante, sumada a la fragmentación de los organismos ejecutores, hace que su cumplimiento sea más una aspiración que una obligación fiscalizable.

La ANID es por tanto el documento rector que debería garantizar la coherencia de las acciones del MSP, MIES y el Ministerio de Educación. No obstante, al depender de la coordinación de un ente (CNID) con limitada capacidad ejecutiva, la ANID se convierte en un mapa de ruta sin un conductor único. El CNID diseña la agenda, pero depende de que el MIES o el MSP quieran, o puedan ejecutarla, lo que refuerza la tesis de la fragmentación entre la teoría y la práctica.

En cuanto a la educación, los foros desarrollados en Ecuador entre 2019 y 2025 evidencian que los organismos competentes no siempre han articulado de manera adecuada la relación entre educación y familia, persistiendo debilidades en su implementación (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] y FLACSO Ecuador, 2023). Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011, reformada en 2021, el país empieza a contar con un modelo de educación inclusiva orientado a garantizar que el sistema educativo responda a las demandas de la Constitución, promoviendo una escuela para todos y asegurando la atención a niños, niñas y adolescentes con discapacidad (LOEI, 2021).

La LOEI (2011) determinó que la universalidad, la atención prioritaria, la educación para el cambio, la equidad y la inclusión son los principios rectores de la educación ecuatoriana. En 2019 se presentó un proyecto de reforma a dicha ley con el propósito de fortalecer la inclusión de las personas con discapacidad, en coherencia con los Planes Nacionales de Desarrollo, siendo el actual para el periodo 2025–2029, el cual promueve el acceso de las personas con discapacidad a la educación inclusiva, la información, los espacios públicos, el trabajo digno, la salud y la protección frente a toda forma de violencia (Secretaría General de la Administración Pública y Planificación, 2025).

De este modo, el enfoque inclusivo, que ha cobrado fuerza en la última década, plantea no solo la presencia del estudiante con discapacidad en la escuela ordinaria, sino también su derecho a recibir una educación de calidad. Esto requiere la transformación de las culturas institucionales, la flexibilización curricular, el acompañamiento familiar y la eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales. Políticas como el Plan Decenal de Educación, la LOEI y los Lineamientos de Educación Inclusiva impulsan este proceso de transformación.

Sin embargo, la realidad ecuatoriana, como se evidencia en sentencias de la Corte Constitucional, como la 1351/19-JP/22, o de la que hacen eco periódicos relevantes del país (El Universo, 2019) demuestra que la falta de recursos, la insuficiente capacitación docente y la ausencia de personal de apoyo especializado (terapeutas, psicopedagogos) convierten este derecho en una responsabilidad delegada. La omisión estatal en la provisión de ajustes razonables en los centros educativos obliga a la familia a suplir estas carencias, transformando a los padres en maestros sombra y gestores de terapias.

Esta delegación tiene un doble efecto perverso, por una parte, añade más sobrecarga a la familia, limitando su tiempo y recursos; y por otro, vulnera el derecho del menor, cuya inclusión queda supeditada a la capacidad económica y el nivel educativo de sus padres. La educación inclusiva, en lugar de ser un derecho garantizado por el Estado, se convierte en un privilegio mediado por el esfuerzo familiar, aumentando la brecha entre el marco normativo y la realidad.

### **2.3. De la norma a la praxis**

Esta fragmentación institucional es la prueba de que la voluntad política se diluye en la burocracia. La familia, que debería ser el sujeto protegido por el sistema, se convierte en el gestor de la inclusión, obligada a navegar por un laberinto de entidades que no dialogan entre sí. La promesa de un sistema de protección integral, enunciado en el artículo 49 de la Constitución queda así comprometida por la propia arquitectura administrativa del Estado, transformando la aspiración legal en una carga burocrática para quienes ya se enfrentan a la sobrecarga física y emocional derivada del cuidado y apoyo a un hijo o hija con discapacidad.

Programas como el Plan de Desarrollo de Capacidades a Familias de personas con Discapacidad del MIES, aunque bien intencionado, pueden ser interpretados como un mecanismo que, en lugar de proveer servicios directos de apoyo y respiro, se enfoca en capacitar a los padres para que asuman las funciones del Estado. En estos programas los padres desarrollan habilidades para educar a sus hijos con las directrices del profesional. El plan abarca tres áreas: (a) desarrollo de habilidades individuales de las personas con discapacidad, (b) incremento de la calidad de vida de la familia, y (c) participación comunitaria (MIES, 2020). Esto se logra a través de mejorar las relaciones familiares, el cuidado y la protección, el aumento de los ingresos y la participación social en redes locales mediante la colaboración con gobiernos autónomos descentralizados, miembros de la comunidad e instituciones públicas y privadas.

La Subsecretaría de Discapacidades del MIES, al planificar y coordinar estos programas, fortalece la corresponsabilidad familiar, pero esta corresponsabilidad, en la práctica se traduce en una sobrecarga cuando los servicios públicos son limitados o inaccesibles. A pesar de un marco normativo establecido para las personas con discapacidad, muchas familias con ingresos bajos no pueden acceder a instituciones privadas que les brinden apoyo para sus hijas o hijos con discapacidad, por su parte las instituciones públicas ofrecen servicios muy limitados y demandados por la población.

## **3. LA FAMILIA COMO EJE DE PROTECCIÓN**

Si el marco normativo ecuatoriano se presenta como un ideal de derechos, la familia de la persona con discapacidad es, sin duda, el escenario donde ese ideal se somete a la prueba más dura de la realidad. En el discurso jurídico, la familia es considerada como la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad, una aliada del Estado en la tarea de la inclusión (Cárdenas-Yáñez et al., 2021). Sin embargo, una reflexión honesta nos obliga a trascender esa visión romántica para analizar a la familia como un sujeto de derechos vulnerado por la propia ineficacia del sistema.

La llegada de un miembro con discapacidad reconfigura la vida familiar de manera irreversible. La discapacidad, entendida desde una perspectiva sistémica, no puede comprenderse solo como una condición individual, sino como una experiencia que atraviesa y reconfigura al conjunto de la familia (Villavicencio-Aguilar y López-Larrosa, 2019). En este escenario, los hogares

asumen múltiples roles para responder a las necesidades específicas de la persona con discapacidad, procurando mantener el equilibrio del sistema familiar y el bienestar de cada uno de sus integrantes. Estas dinámicas pueden convertirse tanto en fuentes de sobrecarga como en espacios de aprendizaje y fortalecimiento, dependiendo de los apoyos disponibles y del contexto social en el que se desarrollan (Pava Ripoll, 2021). Más allá de la dimensión emocional, la perspectiva de la ética del cuidado nos permite analizar esta reconfiguración como un problema de justicia distributiva y reconocimiento político (Jaime et al., 2024). El cuidado de una persona con discapacidad, especialmente en situaciones de dependencia severa, se convierte en un trabajo intensivo, constante y, en la mayoría de los casos, no remunerado (Held, 2006).

### **3.1. El impacto de la clase social en la capacidad de cuidado de la familia**

El nivel socioeconómico es una variable que ha sido utilizada para clasificar a las familias, puesto que ejerce una gran influencia en su dinámica y el desarrollo de los diferentes miembros. El nivel condiciona la capacidad de la familia para absorber y gestionar la carga de cuidado, ya que afecta a los medios a los que puede tener acceso (Sánchez Escobedo, 2006).

La realidad ecuatoriana evidencia una marcada disparidad, mientras que los hogares con mayores recursos pueden acceder a servicios de salud, terapias especializadas y apoyos tecnológicos privados, las familias de estratos bajos se enfrentan a limitaciones severas para garantizar una atención oportuna y continua (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2011).

Los últimos datos disponibles del INEC (2011) y el informe de análisis de la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador (UNFPA y FLACSO Ecuador, 2023) son contundentes al respecto, la mayoría de las familias con un miembro con discapacidad se concentran en los estratos socioeconómicos más vulnerables, denominados C y D, con altos índices de pobreza, en algunas situaciones pobreza extrema. Esta correlación es una manifestación de cómo la discapacidad se cruza con la desigualdad social, creando de ese modo una doble vulnerabilidad. En estos contextos, la falta de recursos económicos se suma a la escasez de servicios públicos de calidad, forzando a las familias a una situación de empobrecimiento por cuidado. Sin embargo, aquellas familias situadas en estratos altos, denominados A y B, la brecha normativa es mitigada por el capital privado.

### **3.2. La paradoja del reconocimiento y el sesgo de género**

En Ecuador, sustentado en la Constitución (2008) y la Ley Orgánica de las personas con discapacidad (2025), se reconoce la necesidad de apoyar y acompañar a los cuidadores de dichas personas. Paradójicamente, el Estado reconoce la labor del cuidador a través de mecanismos que, en lugar de liberar a la familia de la carga, la institucionalizan como el proveedor primario y casi exclusivo del cuidado. Al contrastar los datos de población en el Registro Nacional de Discapacidades (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2025) y los informes del MIES de atención proporcionada en sus programas, se observa que no existe una red robusta de centros de respiro, o servicios de apoyo domiciliario, la figura de asistente personal, clave en el modelo de vida independiente promovido por la Convención de la ONU, no está implementada, por lo que la familia se convierte en la única opción viable, a quien se le proporciona una transferencia monetaria que, supuestamente, va dirigida a cubrir los gastos generados por el cuidado de la persona con discapacidad.

Además, esta delegación tiene un profundo sesgo de género. En la realidad ecuatoriana la mujer (madre, hermana o abuela) ejerce el papel de cuidadora principal. Esto no solo limita su participación en el mercado laboral y su desarrollo personal, sino que perpetúa un ciclo de dependencia económica y social (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022). La familia, y en particular la mujer cuidadora, se convierte así en el amortiguador social que absorbe los costes de la falta de infraestructura pública.

Desde la óptica de la ética del cuidado, la solución no pasa únicamente por un subsidio económico, sino por un cambio radical en la concepción del cuidado. El cuidado debe ser entendido como un bien público y una responsabilidad colectiva, no como una obligación privada y filial. De ese modo, el marco normativo, aunque bien intencionado, corre el riesgo de ser interpretado como un mecanismo que, al reconocer la labor del cuidador, sin proveer la infraestructura de apoyo adecuada simplemente legitima la privatización de una responsabilidad pública.

#### **4. LA BRECHA NORMATIVA COMO ANOMIA INSTITUCIONAL**

El concepto de anomia, acuñado originalmente por Durkeim (1897), describe un estado de la sociedad donde las normas pierden su fuerza vinculante y su capacidad para regular la conducta. En el contexto de la discapacidad, en Ecuador, esta pérdida de fuerza se evidencia en la profunda desconexión entre el derecho formal, asentado en el modelo social de la discapacidad que se recoge en la legislación, y la realidad cotidiana que viven las familias de personas con discapacidad, con derechos precarios y que roza el modelo médico asistencialista.

La manifestación más evidente de anomia es la sustitución de la promesa de seguridad social reflejada en la Carta Magna del país, por la entrega de una asistencia social como son los Bonos Joaquín Gallegos Lara, aquí la norma superior es ignorada en su espíritu, y se aplica una norma inferior que no logra transformar la estructura de vulnerabilidad. La jurisprudencia de la Corte Constitucional, órgano autónomo e independiente de administración de justicia constitucional cuya misión es garantizar la vigencia y supremacía de la Constitución, al tener que intervenir mediante sentencias para exigir el cumplimiento de derechos básicos, actúa como un parche judicial sobre un sistema que es estructuralmente anómico, demostrando que la ley existe, pero su eficacia está comprometida.

Esta anomia se alimenta de la fragmentación institucional, que diluye la responsabilidad. La ley establece la obligación de los ajustes razonables en la educación y en el trabajo, pero la falta de protocolos específicos, la escasez de presupuesto y la inercia administrativa de los múltiples organismos involucrados (CNID, MIES, MSP) hace que esta obligación se diluya sistemáticamente. La norma existe, pero el camino para hacerla efectiva está lleno de barreras establecidas por el propio Estado, lo que convierte a la aspiración legal en una carga burocrática para quienes ya se enfrentan a la sobrecarga del cuidado.

La anomia institucional tiene un coste social y ético devastador. Cuando una ley de alto valor moral, como la protección de los derechos de las personas con discapacidad, es sistemáticamente incumplida, pierde su eficacia simbólica. A las familias les genera una sensación de desamparo y desconfianza en las instituciones y refuerza la idea de que la inclusión es una lucha individual y no una responsabilidad colectiva. La ley en lugar de ser un instrumento de emancipación transmite, a quienes más necesitan de su cumplimiento, un mensaje de hipocresía institucional entre el discurso constitucional y la realidad cotidiana.



## 5. CONCLUSIONES

El análisis de la relación entre discapacidad, familia y derechos en Ecuador nos conduce a una conclusión ineludible, el país manifiesta una paradoja del garantismo ineficaz. El marco normativo, anclado en la Constitución de 2008 y reforzado por la reciente Ley Orgánica de las personas con discapacidad (2025), es teóricamente vanguardista, alineado con el modelo social y la Convención de la ONU. Sin embargo, la eficacia material de estos derechos se ve sistemáticamente comprometida por la inercia institucional y la fragmentación administrativa en la que se encuentra el país. Este desfase entre lo jurídico y la realidad se manifiesta como un fenómeno de anomia institucional, donde las normas pierden su fuerza vinculante al ser sustituidas por prácticas más ancestrales, ancladas en el asistencialismo.

Reflejo de la brecha entre la norma y la realidad se encuentra la sustitución de la seguridad social prometida en el artículo 49 de la Carta Magna por la mera asistencia social del Bono Joaquín Gallegos Lara. Esta decisión política, que la jurisprudencia de la Corte Constitucional se ve en ocasiones obligada a corregir, es una manifestación clara de la anomia, la norma superior es ignorada en su espíritu y la responsabilidad del cuidado, que es un riesgo social, se transfiere al ámbito privado.

En este contexto descrito, la familia emerge como el verdadero sostén invisible del sistema. A lo largo del capítulo se manifiesta que la familia es algo más que una unidad de apoyo es el amortiguador social que absorbe las omisiones del Estado sobre todo cuando hay un menor con discapacidad en ella. Programas como el de Atención en el Hogar y la Comunidad, proporcionados por el MIES (2020), si bien buscan fortalecer los sistemas de protección, se centran en proporcionar información práctica para la atención de la persona con discapacidad, sin apenas incorporar el fortalecimiento integral del bienestar familiar. La carga de cuidado, que recae desproporcionadamente sobre las mujeres (CEPAL, 2022) se agrava por la fragmentación institucional y por la desigualdad socioeconómica en la que está sumida el país, ya que la mayoría de las familias afectadas se concentran en los estratos de mayor vulnerabilidad (INEC, 2011).

La sobrecarga familiar, ya de por sí existente por el nacimiento de la persona con discapacidad (Villavicencio-Aguilar y López-Larrosa, 2019), se intensifica en áreas clave como la educación. A pesar de que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021) aboga por una educación inclusiva proporcionando ajustes razonables, la limitada aplicación de políticas y la falta de seguimiento hacen que este derecho sea poco visible y raramente llevado a la práctica (El Universo, 2019). La omisión estatal en la provisión de personal de apoyo y capacitación docente obliga a la familia a suplir estas carencias, transformando la inclusión de un derecho a un privilegio mediado por el esfuerzo familiar.

El reto de Ecuador frente a la inclusión educativa y social no es exclusivamente normativo. El material analizado revela dos tipos de barreras persistentes como son la fragmentación institucional a nivel estatal, con múltiples organismos sin una coordinación clara, y una barrera microcultural en la esfera familiar. En el plano cultural, persisten dinámicas donde el afecto y la protección se traducen en patrones de sobreprotección, influenciados por el temor al estigma social (Villavicencio-Aguilar y López-Larrosa, 2019). Estas prácticas, enraizadas en el asistencialismo, restringen la autonomía de las personas con discapacidad, contradiciendo el mandato legal de promover su plena capacidad jurídica (UNFPA y FLACSO Ecuador, 2023).



La creación de nuevas leyes, como la Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad promulgada recientemente, no es el camino para cerrar esta brecha y superar la anomia, sino la transformación de la voluntad política en acción prioritaria, destinando recursos y potenciando la coordinación entre instituciones. Es urgente transitar de una visión asistencialista a una política social de cuidados con enfoque de género y justicia distributiva (Jaime et al., 2024). Donde el cuidado debe ser entendido como un bien público y un compromiso social colectivo. Esto implica que el Estado asuma la responsabilidad compartida y la necesidad de que la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades adquiera un mando vinculante que permita articular a los diferentes ministerios ejecutores. La verdadera inclusión en Ecuador no se medirá por la perfección de sus leyes, sino por la capacidad del Estado para acompañar a las familias y liberarlas de la soledad del cuidado, garantizando la eficacia material de los derechos que tan elocuentemente ha prometido en su Constitución, a través de invertir con más recursos, una mejor coordinación y menor burocracia.

## REFERENCIAS

- Cárdenas-Yáñez, N. S., Solano-Paucay, V. M., Álvarez-Coronel, L. y Coello-Guerrero, M.E. (2021). La familia en Ecuador: Un enfoque desde lo jurídico. *Revista Arbitrada Interdisciplinario Koinonía*, 6(12), 261-283. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1209>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La sociedad del cuidado. Horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género*. Naciones Unidas. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48363-la-sociedad-cuidado-horizonte-recuperacion-sostenible-igualdad-genero>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2025, agosto). *Estadísticas de discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Constitución de la República del Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador). <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>
- Corte Constitucional del Ecuador. (2022, 12 de enero). *Sentencia No. 1351-19-JP/22: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades mediante el acceso a una beca*. [https://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10\\_DWL\\_FL/e2NhcNBlDGE-6J3RyYW1pdGUhLCB1dWlkOidINDY4ZTRlOC1jZW5kLTRjYmYtYWVjZS0xMTAx-NDQ2NjA0MmUucGRmJ30=](https://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/e2NhcNBlDGE-6J3RyYW1pdGUhLCB1dWlkOidINDY4ZTRlOC1jZW5kLTRjYmYtYWVjZS0xMTAx-NDQ2NjA0MmUucGRmJ30=)
- Cuesta, J. L., De la Fuente, R. y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: Una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>
- El Universo (2019, 23 de julio). *Educación inclusiva en Ecuador: hay ley, pero falta formación*. <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/07/23/nota/7438443/educacion-inclusiva-ecuador-hay-ley-falta-formacion/>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Ecuador. (2023). *Análisis de la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador*. Naciones Unidas Ecuador. [https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/analisis\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_espanol\\_1.pdf](https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/analisis_personas_con_discapacidad_espanol_1.pdf)
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford University Press.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). *Encuesta de estratificación de hogares del nivel socioeconómico*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/encuesta-de-estratificacion-del-nivel-socioeconomico/>
- Jaime, V. L., Mero, K. M. y Velez, H. W. (2024). La Justicia Distributiva: Una mirada desde la Constitución del Ecuador 2008. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8001-8018. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14207](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14207)
- Ley Orgánica de Discapacidades. 25 de septiembre de 2012. Registro Oficial No. 796. <https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-discapacidades>
- Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad. 3 de julio de 2025. Registro Oficial No. 73. <https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-personas-discapacidad>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. 31 de marzo de 2011. Registro Oficial Suplemento 417. <https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-educacion-intercultural>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. 19 de abril de 2021. Registro Oficial Suplemento No. 434. [https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/ley\\_organica\\_educacion\\_intercultural\\_abril2021.pdf](https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/ley_organica_educacion_intercultural_abril2021.pdf)
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2020). *Programa de desarrollo de capacidades a familias de personas con discapacidad*. <https://www.desarrollohumano.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Subcomponente-Desarrollo-de-habilidades-familiares.pdf>
- Organización Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pava Ripoll, N. A. (2021). *Familia, discapacidad y capital emocional*. Universidad del Valle.
- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(2), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4022524>
- Secretaría General de la Administración Pública y Planificación. (2025, 11 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2025-2029. Ecuador no se detiene* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=4205722266317967>
- Villavicencio-Aguilar, C. y López-Larrosa, S. (2019). Funcionamiento familiar y estrategias de afrontamiento de madres y padres de preescolares con discapacidad intelectual. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31), 140-153. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss31.2019pp140-153p>

## Capítulo 20

### Hábitos de lectura de los estudiantes de Magisterio de la Universidad Católica de Ávila

---

Fernando Martín Herráez

Eva Bertolín Bruguera

Ana Isabel Gómez Vallecillo

*Universidad Católica de Ávila (España)*

**Resumen:** Este trabajo presenta los resultados de una encuesta realizada a 204 estudiantes de la Universidad Católica de Ávila, principalmente de Magisterio, con el fin de identificar y cuantificar los hábitos lectores y el conocimiento de los clásicos. El cuestionario indagaba la frecuencia lectora, el formato de lectura, las horas dedicadas semanalmente, el conocimiento de obras clásicas y las razones por las que no se lee. La muestra está formada por alumnos de Magisterio y de otras titulaciones; y también antiguos alumnos, principalmente de Magisterio. Según los resultados obtenidos se han determinado tres tipos de lectores: No Lectores (NL), Lectores Ocasionales (LO) y Lectores Habituales (LH). Se han analizado los motivos para no leer destacando la respuesta de la falta de tiempo. Como han planteado estudios anteriores, se hace necesario una revisión de los programas universitarios de formación inicial de maestros para introducir mecanismos correctores que estimulen los hábitos lectores y que potencien al sujeto lector didáctico.

**Palabras clave:** hábitos lectores, magisterio, encuesta

**Abstract:** This paper presents the results of a survey administered to 204 students from the Catholic University of Ávila, primarily from the Teacher Training program, to identify and quantify their reading habits and knowledge of literary classics. The questionnaire explored reading frequency, reading formats, weekly hours dedicated to reading, knowledge of canonical literary works, and reasons for not reading. The sample consisted of students from Education and other degree programs, as well as alumni, mainly from the field of Education. Based on the results, three types of readers were identified: Non-Readers (NR), Occasional Readers (OR), and Regular Readers (RR). The reasons for not reading were analyzed, with a lack of time emerging as the most prominent factor. As previous studies have suggested, a review of university teacher training programs is necessary to incorporate corrective measures that stimulate reading habits and enhance the didactic reader.

**Keywords:** reading habits, teacher training, survey

## 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo del valor formativo para la persona que tiene la lectura, es un hecho que los maestros, junto con las familias, son una de las fuentes esenciales para motivar la lectura en los niños. Pero la magia se rompe si esos maestros no sienten pasión por la lectura. En la revisión que hicieron Applegate et al. (2014) sobre el “Peter Effect” (esa situación paradójica de los maestros que, siendo los encargados de transmitir el entusiasmo por la lectura, no lo sienten así y producen el efecto contrario) investigaron los hábitos lectores de los universitarios de Estados Unidos, en particular de aquellos que aspiraban a ser docentes, y descubrieron que el 48,9 % de los docentes se veían obligados a inspirar a sus estudiantes un amor por la lectura que ellos no poseían.

Los autores de este estudio llevamos años dedicados a la formación de maestros de infantil y primaria. Era necesario comprobar si el “Peter Effect” se podía repetir también aquí y eso motivó la realización de un estudio sobre los hábitos lectores de los futuros maestros.

Otra convicción de partida es que los buenos hábitos lectores se relacionan con el conocimiento de los clásicos de la literatura (Cerrillo y Sánchez, 2019). La pasión y el entusiasmo por la lectura se despierta especialmente por la lectura de la mejor literatura (Rivera y Romero, 2020), y eso es lo que llevó a unir a los hábitos de lectura el conocimiento de los clásicos. Como dice Munita (2018): “La educación literaria necesita de mediadores de lectura capaces de transmitir su propia relación personal (y pasional) con el libro y la literatura” (p. 2).

Los clásicos son estos libros que no pasan de moda, que cumplen los criterios de relevancia atemporal, calidad artística e influencia, y que los lectores de todos los tiempos han sabido apreciar (Calvino, 2023).

Partimos de la hipótesis de la correlación entre los hábitos lectores de los profesores y su capacidad para estimular la lectura en sus alumnos, algo que ya ha sido destacado por numerosos estudios (Can y Bicer, 2021; González, 2022; Paucar et al., 2024), y de la influencia positiva de la lectura de los clásicos para mejorar los hábitos lectores.

Todos los datos recopilados en este estudio se obtuvieron de conformidad con la Declaración de Helsinki y con el consentimiento informado de los participantes, según la normativa de protección de datos. Todos los participantes fueron informados sobre el anonimato de su participación, el propósito de la investigación, el uso que se daría a sus datos y que, bajo ninguna circunstancia, estos se utilizarían para identificarlos.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. Factores que influyen en el desarrollo del hábito lector

Es evidente la influencia de los maestros en la creación de buenos hábitos de lectura. Ciertamente no son la única influencia: la familia o la omnipresente tecnología son otros factores a tener en cuenta (Magadán-Díaz y Rivas-García, 2019; Romero et al., 2020).

Romero et al. (2020) se propusieron analizar factores determinantes que inciden en la formación de nuevos lectores en la escuela de una manera global e integradora. Aplicaron el modelo del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y la influencia de los cuatro subniveles ecológicos (sistemas) que rodean a la persona sobre la generación de los buenos o malos hábitos de lectura. Destacan especialmente el papel esencial de la familia y la escuela, situados en el microsistema (aquel que rodea próximamente a la persona). Sin olvidar la gran influencia de la tecnología.

La tecnología puede ser una ayuda, en todos los aspectos, pero integrada de modo adecuado, y esto es tarea educativa en los primeros años. Sin embargo, la tarea esencial es la desarrollada por los maestros en la animación para la lectura, el consejo de buenos libros, las visitas a bibliotecas. Estos son los estímulos que ayudan a crear buenos lectores (Soler-Penadés, 2024).

Si la escuela quiere influir en los hábitos de lectura “es necesario que el profesorado esté altamente formado y capacitado para afrontar con éxito el reto de la educación lectora de sus estudiantes” (Martínez y Torres, 2019, p. 112). Estos autores destacan que, además de la formación del profesorado, la actitud de la familia posee una clara influencia en el desarrollo del hábito lector. Por otro lado, insisten en la relación de este hábito con el rendimiento académico de los alumnos.

## **2.2. La importancia de los hábitos de lectura en la formación docente**

Según lo dicho sobre el “Peter Effect” nadie da lo que no tiene. “Si los futuros docentes no tienen hábito de lectura, difícilmente podrán promover el deseo de leer, ni influir en los hábitos de lectura de su futuro alumnado” (Soler-Penadés, 2024, p. 173). Parece necesario promover que los estudiantes de Magisterio, futuros docentes, deben tener arraigadas estas habilidades lectoras para poder estimularlas en sus alumnos.

Munita (2018) utiliza el término “sujeto lector didáctico” para señalar la estrecha relación existente entre el docente que es lector en su ámbito personal y formador de lectores en su ámbito profesional

La necesidad de conseguir la competencia lectora en la universidad es imprescindible y pasa necesariamente por adquirir un comportamiento lector voluntario que genere hábitos lectores. Los datos de Yubero y Larrañaga (2015) de una muestra significativa de estudiantes universitarios de España y Portugal reflejaban que un buen número de universitarios no tienen hábito lector, ni leen voluntariamente.

## **2.3. Estudios sobre hábitos lectores en Magisterio**

Hay numerosas investigaciones sobre hábitos de lectura de los futuros docentes de Infantil y Primaria (Castillo y Santos, 2022; Ceballos-Viro, 2020; Juárez, 2019; Larragueta et al., 2019; Soler-Penadés, 2024). Casi todos afirman que la cualidad de buen lector en los estudiantes de Magisterio capacita para promover después la lectura en los alumnos.

Soler-Penadés (2024) estudió los hábitos de lectura de los estudiantes de primer curso de los Grados en maestro/a en Educación Infantil y Primaria de un centro adscrito a la Universidad de Valencia. En sus conclusiones comenta la visión negativa que tienen los futuros maestros en la contribución de la escuela para fomentar hábitos de lectura. En lo que sí están de acuerdo es en la importancia de tener buenos hábitos de lectura para promocionar la lectura.

Larragueta y Ceballos-Viro (2020) pasaron un cuestionario, sobre hábitos lectores y actitud hacia la literatura infantil, a 214 estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil y también a maestros en ejercicio. Se apreciaron bastantes diferencias en los resultados, a favor de los maestros: leían más, frecuentaban más las bibliotecas y librerías, y tenían más formación literaria sobre el tema que los estudiantes.

Juárez (2019) investigó sobre el perfil lector de los futuros maestros de Primaria. La muestra se componía de estudiantes de 1º y 4º del Grado en Educación Primaria de la Universidad de

Cádiz. Los resultados mostraban a los futuros maestros con pocos hábitos de lectura y con una educación literaria pobre.

Larrañaga y Yubero (2019) investigaron el comportamiento y compromiso lector de los estudiantes del Grado de Maestro en las universidades de Castilla La Mancha y Santiago de Compostela. Ven a los futuros maestros como mediadores de lectura, pero los resultados no son halagüeños: un gran porcentaje de futuros docentes no van a poder estimular hábitos lectores en sus alumnos.

Como se ve en casi todos los estudios sobre los hábitos lectores de los estudiantes de Magisterio se muestra que en su mayoría no son lectores habituales.

## **2.4. Datos cuantitativos de hábitos de lectura**

El Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros (BHLCL) es una encuesta elaborada por el Ministerio de Cultura y la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE, 2025). El último estudio de 2024 se hizo sobre una base de 4800 encuestados de más de 14 años.

Según este estudio, el 70,3% de la población española (mayores de 14 años) lee al menos un libro al trimestre. De estos, un 65,5%, lee libros por ocio. El 25,2% leen al menos un libro al trimestre por motivos de trabajo o estudio.

El Barómetro califica como lectores frecuentes aquellos que leen diaria o semanalmente y son un 51,2%; los lectores ocasionales son aquellos que leen algo a lo largo del mes o del trimestre y suman un 14,3%; por último, los no lectores (no leen nunca o casi nunca) serían un 34,5%.

El BHLCL indaga en las razones para no leer libros o a leer solamente de manera ocasional. La razón principal para la mayoría es la falta de tiempo (46,8%), seguida de la preferencia por otros entretenimientos (27,0%), la falta de interés (25,8%), motivos de salud (7,1%) y otros (3,6%).

En cuanto al soporte de lectura, la preferencia sigue siendo el papel. La lectura en formato digital aumenta ligeramente. En 2011 suponía un 6,8%, en 2023 era un 29,7%, y en 2024 es de 31,7%. La lectura en audiolibros alcanza el 7,9% de la población.

Repasamos ahora los datos de los universitarios y/o estudiantes de Magisterio a través de una serie de estudios especializados.

Los datos de Yubero y Larrañaga (2015) se centran en una muestra abundante de universitarios de España y Portugal. Concluyen que un buen número de estudiantes universitarios no tienen el hábito lector, ni leen de forma voluntaria. Según sus datos el 60,2% de los universitarios españoles leen libros, pero no poseen un hábito de lectura asentado. Y solamente un 27,1% de los universitarios españoles dedica tiempo a la lectura voluntaria casi todos los días, y un 27,9% lo hacen al menos una vez a la semana.

En el estudio realizado con 1116 estudiantes de doce universidades portuguesas, Yubero et al. (2014) encuentran que el 10% de la muestra de futuros maestros son no lectores; 27,9%, falsos lectores, que pueden ser asimilados como no lectores; 50,6% son lectores ocasionales y 11,7%, lectores habituales.

Larrañaga y Yubero (2005) obtuvieron en su estudio un 18,1% de lectores habituales, 53,5% de lectores ocasionales y 28,4% de no lectores.

Pérez et al. (2019) extienden su estudio a los estudiantes de la Universidad de Extremadura. Dicen que más del 75 % de los universitarios leen en su tiempo libre y para ello emplean algo menos de dos horas semanales a la lectura.



Escalante et al. (2023) sacan sus datos de una encuesta realizada a los estudiantes de las Facultades de Letras y de Educación de la Universidad de La Rioja. Según los resultados, el 77 % de los universitarios leen un libro al mes; con respecto a la motivación para la lectura, 52 % declara leer por gusto, 28 % lo hace para aprender y 20 % lo hace por obligación.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Fundamentos metodológicos

Los principios metodológicos estuvieron centrados en el desarrollo y adecuación de un cuestionario sobre hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Católica de Ávila (UCAV) y en especial de los alumnos de Magisterio.

Tomando como referencia algunos cuestionarios de hábitos lectores (Escalante et al., 2023; Federación de Gremios de Editores de España, 2025) se optó por un cuestionario breve que uniera tanto hábitos lectores como conocimiento de los clásicos de literatura.

Un cuestionario que diera posibilidad de comprobar algunas hipótesis de partida sobre estos temas: a) que los estudiantes de Magisterio, y en general los estudiantes universitarios, tienen pocos hábitos lectores; b) que tienen un escaso conocimiento de los clásicos de literatura.

La investigación planteada tiene un carácter cualitativo (mixto), descriptivo y explicativo. Para obtener los datos, como instrumento se ha optado utilizar la técnica de la encuesta, desarrollada en un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que ha tenido por objetivo explorar los hábitos de lectura en general, y de lectura de clásicos de literatura en particular, del alumnado de la UCAV. La muestra está formada en su mayoría por estudiantes de Magisterio; algunos ya son maestros en ejercicio, que estaban realizando estudios en la UCAV; también hay estudiantes de otros grados. Se ha indagado sobre sus hábitos de lectura, sus preferencias y motivaciones.

Con la intención de garantizar la validez y precisión del cuestionario, inicialmente de seis preguntas, fue sometido a un juicio previo de ocho expertos y se hicieron algunas pruebas piloto que permitieron ajustar la cantidad y la redacción de las preguntas que finalmente se formularon.

#### 3.2. Descripción del proceso de validación.

Tras la exposición al juicio de expertos se realizó un análisis cualitativo de los mismos, a partir de los comentarios realizados sobre cada pregunta. Se calculó el *coeficiente V de Aiken*, fórmula matemática para calcular el índice de acuerdo entre los jueces al evaluar cada ítem.

Las aportaciones cualitativas de los expertos consideraron apropiado el cuestionario al propósito para el que había sido construido. A nivel general, el cálculo de *V de Aiken* es de 0,917 por lo que se confirma la validez de contenido por criterio de jueces.

Por comentarios de algunos expertos, se estimó necesario ampliar el número de preguntas para mejorar la comprensión de algunos elementos. Finalmente, el cuestionario que se presentó constaba de 16 preguntas de contenido y cuatro preguntas sobre edad, sexo, estudios y/o profesión.

#### 3.3. Procedimiento

Después de las pruebas piloto que se realizaron en mayo de 2025, se envió una notificación inicial, por correo electrónico, que anunciaba la realización de la encuesta y dejaba abierta la posibilidad de participar libremente. El segundo envío, también por correo electrónico, fue el que daba

comienzo al proceso de recogida de datos. Se enviaba una comunicación informativa y se remitía a un formulario de *Google Forms* donde estaba el cuestionario. Se limitó un tiempo para recibir respuestas, del 9 al 25 de junio de 2025. Se han recogido 204 cuestionarios.

Después del tratamiento y normalización de las respuestas, el análisis de los resultados se ha realizado mediante Excel.

Algunas respuestas se han clasificado o agrupado para poder hacer un tratamiento cuantitativo de los datos, sin renunciar a algunas formulaciones concretas de los encuestados.

### 3.4. Descripción de la muestra

El cuestionario es anónimo. Las personas elegidas como población potencial han sido todos ellos alumnos de los autores de esta investigación en distintos cursos (por esta razón se disponía de su correo electrónico). La muestra está formada por alumnos de Magisterio de la UCAV y de otras titulaciones; y también antiguos alumnos, principalmente de Magisterio.

La media de edad es 34,86 años, con una edad máxima de 63 años y mínima de 18. La moda es 22 y la mediana 34. La media, aunque elevada, se ajusta al perfil de alumnos de la UCAV, donde se ofertan numerosas titulaciones en modalidad semipresencial o a distancia. Otro elemento a tener en cuenta, y que puede explicar una media tan elevada, es la participación en la encuesta de exalumnos, la mayoría de los cuales son profesionales.

La distribución por sexo es la siguiente: 42 hombres (21%) y 162 mujeres (79%).

Predominan las mujeres, lo cual es un rasgo característico tanto de los estudios como de las profesiones de Magisterio (INE, 2024).

Del total de los 204 cuestionarios entregados, 70 estaban cursando una titulación de Magisterio (34,31%) y otros 59 cursaban otras titulaciones (28,92%). Los otros 75 (36,76%) son graduados.

95 encuestados tienen ya una titulación de Educación, destacando los 81 que poseen titulaciones de Magisterio (39,71%), frente a los 52 que poseen otras titulaciones (25,49%). La no concordancia de datos entre las dos tablas se explica porque algunos de los que están estudiando poseen ya otra titulación. La mayoría han estudiado en la UCAV (37; 25,17%), pero están representadas otras 43 universidades.

## 4. RESULTADOS

Se exponen los resultados a partir de las preguntas de la encuesta, que van en cursiva. Se pueden consultar los gráficos en <https://shre.ink/oTxV>

### 4.1. Hábitos de lectura

*¿Se considera un gran lector, un lector normal o apenas lee?*

El 52% de la población encuestada lee libros ocasionalmente, y un 14% no leen libros casi nunca. No olvidemos que estamos hablando de universitarios. Agrupando podemos decir que 66% tienen poca frecuencia de lectura, frente al 34% que presentan una buena frecuencia de lectura.

Pasamos ahora a presentar estos datos diferenciados para los estudiantes de Magisterio. Los porcentajes son similares. Un 53% leen libros ocasionalmente, mientras que un 13% no leen casi nunca. Y agrupando los datos, la coincidencia es exacta, un 66% con poca frecuencia de lectura, frente a un 34% que leen con frecuencia.

*¿En qué formato suele leer?*

Predomina el formato en papel (164; 80%) frente al formato digital (40; 20%), y es destacable la ausencia de audiolibros.

*¿Cuánto tiempo dedica a la semana a leer libros (narrativa, poesía, teatro...), en cualquier formato?*

El porcentaje más elevado (43%) es el de los que solamente leen libros ocasionalmente, es decir menos de media hora a la semana. Si unimos los tres porcentajes de menor tiempo dedicado a la lectura (lectores ocasionales (43%), de media a una hora (16%) y entre una y dos horas (13%), alcanzamos un 72%. El otro 28% serían los lectores habituales (entre dos y cuatro horas (17%), entre cuatro y seis horas (6%) y más de seis horas (5%).

Entre los estudiantes de Magisterio, el porcentaje de lectores ocasionales desciende con respecto al total de los encuestados (40%), sin embargo, crece el porcentaje de lectores que solamente leen entre media y una hora (24%, frente al 16% anterior). Y también aumenta la suma de los tres porcentajes de menor tiempo dedicado a la lectura (77%), es decir solamente un 23% hacen lectura habitual a la semana.

*Pregunta para aquellos que han contestado “ocasionalmente” en la pregunta anterior: ¿Por qué no leen?*

Destaca el porcentaje de un 52% que declara no tener tiempo como razón para no leer. Un 23% prefiere las redes sociales, internet o contenidos audiovisuales. Un 5% dice que le aburre o no le interesa. El número total de respuestas (110) no coincide con los que contestaron que solamente leían libros “ocasionalmente” en la pregunta anterior. Esto es debido a que otros que habían contestado en las otras categorías de poca frecuencia de lectura (entre media y una hora, entre una y dos horas), han considerado necesario justificar esta escasez.

En Magisterio el porcentaje de los que argumentan no tener tiempo sube al 57%. Del mismo modo también es más elevado el porcentaje de los que declaran dedicar su tiempo libre a redes sociales, internet o contenidos audiovisuales (27%). Con respecto al número total de respuestas en esta pregunta (37), se puede hacer la misma consideración que en el párrafo anterior.

*¿Qué obra literaria ha leído últimamente, sea un clásico o no? Escriba el título y si lo recuerda también el autor.*

No hay una prevalencia destacada de ninguna obra. Algunos autores del momento, pero también algunos clásicos y de los géneros más variados. 19 respuestas están en blanco. No es posible interpretar unívocamente estas respuestas en blanco, pero la mayoría corresponde a lectores ocasionales, que han contestado que no tienen tiempo, les aburre leer o prefieren dedicarse a otras ocupaciones. Las 5 obras o autores más nombrados (todos ellos con 4 respuestas) son los siguientes: *La asistenta* de F. McFaden, M. Dueñas, E. Benavent, *Cinco panes de cebada* de L. Baquedano, y *El hombre en busca de sentido* de V. Frankl (La presencia de estos dos últimos se debe a que son obras de lectura obligatoria en asignaturas).

#### **4.2. Lectura de clásicos**

*¿Cuántos clásicos de literatura recuerda haber leído? Nombre alguna obra o algún autor que haya leído. Si no recuerda ninguna puede dejarla en blanco.*

*El Quijote* ocupa el primer puesto de manera destacada con 51 citaciones. Le siguen 5 obras o autores que superan la veintena de citaciones: *La Celestina* (29), Shakespeare (29), *El Lazarillo de Tormes* (28), G. García Márquez (25) y F. García Lorca (24). Cada encuestado podía citar varias obras o autores. 68 personas han dejado en blanco esta pregunta, lo que supone un 33,33% del total.

Los resultados son similares para los de Magisterio. 21 personas la han dejado en blanco, esto supone un 30% de los 70 estudiantes que han contestado la encuesta. Haciendo la comparación se ve que los más leídos tienen un porcentaje ligeramente mayor entre los estudiantes de Magisterio, salvo alguna excepción. *El Quijote* sigue siendo el más leído (21); destacan *El Lazarillo de Tormes* (15), *La Celestina* (11), Shakespeare (11), F. García Lorca (10) y M. Delibes (9), como obras o autores más leídos en comparación con el total de encuestados.

*¿Cuántos de estos clásicos ha leído? (Se da un listado de 25 clásicos universales (ABC cultural, 2018))*

En total se han contabilizado 185 respuestas; 19 respuestas estaban en blanco. Destaca *El Quijote* con 124 citaciones, lo que supone un 60,78% de los encuestados (algunos han confesado que lo leyeron en edición abreviada). En segundo lugar, *Cien años de soledad* de García Márquez con 92 citaciones (45,10%). En tercer lugar, *La Odisea* de Homero con 63 (30,88%). En cuarto lugar, *Orgullo y prejuicio* de J. Austen con 60 (29,41%). En quinto lugar, *El retrato de Dorian Gray* de O. Wilde con 59 (28,92%). La obra clásica menos conocida sería *En busca del tiempo perdido* de Proust con 4 (1,96%).

En Magisterio se han contabilizado 70 respuestas, ninguna se ha dejado en blanco. En general hay una mejor puntuación en la lectura de los clásicos por parte de los estudiantes de Magisterio con respecto a la totalidad de los encuestados. *El Quijote* ha sido leído por el 65,71% de los estudiantes, frente al 60,78% del total de los encuestados. *Cien años de soledad* tiene un 48,57% de lectores de Magisterio frente al 45,10% anterior. *La Odisea* alcanza 35,71%, frente a 30,88%. De los 10 libros que en el cómputo total gráfico se situaban como los más leídos, en 8 de ellos el porcentaje de estudiantes de Magisterio que los ha leído es superior.

*¿Cuántos de estos clásicos españoles ha leído? (Se da una lista de diez clásicos)*

Se han contabilizado 192 respuestas (y 12 en blanco). Destaca el *Lazarillo de Tormes* con 155 citaciones (75,98%). En segundo lugar, *La Celestina* con 146 citaciones (71,57%). En tercer lugar, *Platero y yo* con 123 (60,29%). El clásico español menos conocido sería el *Libro de la vida* de Santa Teresa de Jesús con 16 (7,84%).

Entre los estudiantes de Magisterio se han contabilizado 67 respuestas; 3 en blanco. Los porcentajes son similares, pero, en general hay una mejor puntuación en la lectura de los clásicos por parte de los estudiantes de Magisterio. *El Lazarillo de Tormes* es la obra más leída en un porcentaje algo superior al de la totalidad de los encuestados (77,14% frente a 75,98%). El segundo más leído es *Platero y yo* (71,42%), superando en más de 10 puntos el resultado de todos los encuestados (60,29%). La tercera obra más leída es *La Celestina*, con un 70,00%, ligeramente inferior que en la totalidad de encuestados. De los 10 libros que se han presentados como clásicos españoles, los estudiantes de Magisterio obtienen mejor puntuación de lectura en 8 de ellos, en comparación con todos los encuestados.

*A continuación, vienen una serie de 8 preguntas sobre autores de obras clásicas españolas. Se citaba la obra y se pedía que escribieran el nombre del autor.*

El autor más conocido es G. A. Bécquer por *Rimas y leyendas* (un 50,49% de los encuestados ha sido capaz de identificarlo), seguido de J. Zorrilla con *Don Juan Tenorio* (41,67%). En tercer lugar, L. Alas “Clarín” por *La Regenta* (37,75%). El menos conocido ha sido M. de Unamuno por *San Manuel Bueno, mártir* (13,24%).

Entre los estudiantes de Magisterio los resultados son similares. El autor más conocido ha sido Bécquer (54,29%) y el menos conocido Unamuno (8,57%). Si se comparan las respuestas, con respecto al total de encuestados, en 5 de las 8 obras los porcentajes de conocimiento de autores han sido ligeramente superiores entre los alumnos de Magisterio.

### **4.3. Análisis de algunos resultados de Hábitos de Lectura**

#### **4.3.1. Tipos de lectores**

Utilizamos la clasificación que hicieron Larrañaga y Yubero (2005), que habla de No Lectores (NL), Lectores ocasionales (LO) y Lectores habituales (LH), aun sabiendo que nuestra clasificación es algo diferente en cuanto al cómputo de frecuencia de lectura. En la muestra total un 14% se autclasifican como NL, un 52% como LO, y un 34% serían LH. Entre los estudiantes de Magisterio un 13% son NL, un 53% son LO y un 34% son LH.

Estos datos hay que unirlos a la frecuencia de lectura de libros a la semana. El 43% dicen leer ocasionalmente, eso supone menos de media hora a la semana, que es la categoría siguiente. Así se pueden identificar ese 43% prácticamente como NL. Agrupando las dos siguientes categorías (entre media hora y dos horas a la semana), serían un 29% de LO; y agrupando las tres últimas (entre dos y más de seis horas), sumarían un 28% de LH. Entre los estudiantes de Magisterio encontramos un 40% de NL, un 37% de LO y un 23% de LH.

La diferencia entre unos datos y otros la explican bien Larrañaga y Yubero (2005) al añadir la categoría de Falsos lectores (FL), que se explicaría porque el hecho de tener hábitos lectores sería lo esperado entre universitarios y puede inducir a algunos estudiantes a falsear su perfil de lector.

#### **4.3.2. Razones para no leer**

Un 52% de los NL o LO declaran que no tienen tiempo. Un 23% prefiere la tecnología. Entre los estudiantes de Magisterio, el 57% dicen no tener tiempo y un 27% prefieren la tecnología.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A partir de los datos sobre las prácticas de lectura obtenidos en este estudio, se puede establecer un perfil de los hábitos lectores de los futuros docentes. Conforme a la tipología de lectores propuesta por Larrañaga y Yubero (2005) en función de la lectura de libros – Lectores habituales (LH), Lectores ocasionales (LO) y No lectores (NL)–, los resultados del presente estudio nos permiten establecer la siguiente distribución: LH 28%, LO 29%, y NL 43%.

Los resultados obtenidos muestran hallazgos diferentes a los del BHLCL. Algo que se puede explicar porque los datos se han obtenido mediante instrumentos de medición diferentes o con un cómputo de frecuencia de lectura diverso. Los datos de la encuesta que presentamos son más negativos que los del BHLCL. Esto mismo se puede decir respecto a los porcentajes de Larra-



ñaiga y Yubero (2005), o los obtenidos por Yubero, Larrañaga y Pires (2014) para estudiantes de Magisterio portugueses.

Los resultados que hablan de lectores habituales u ocasionales (es decir, excluyendo a los no lectores) y que presentan una cifra superior al 70% coinciden en el BHLCL, en Escalante et al. (2023) y en Pérez et al. (2019).

Con respecto a las motivaciones esgrimidas para justificar el comportamiento no lector, hay coincidencia con lo que dice el BHLCL. En ambas encuestas se dice que la principal dificultad para leer es la falta de tiempo seguida por la preferencia por otros entretenimientos, como es la dedicación a internet o contenidos audiovisuales.

La presente investigación, con respecto a los estudiantes de Magisterio, resalta varios puntos clave que merecen destacarse, porque confirma una de las hipótesis de partida: la falta de hábitos de lectura. El porcentaje de no lectores, desde el punto de vista de la frecuencia semanal de lectura de libros, es de un 40%, y solamente un 23% son lectores habituales. Aunque son mejores porcentajes que los obtenidos por la totalidad de la encuesta, nos parece un porcentaje muy elevado en el caso de los no lectores que amenaza con la reaparición del “Peter Effect”, y que convertiría a muchos futuros maestros en docentes incapaces de suscitar los buenos hábitos lectores en sus alumnos. Como han planteado la mayoría de los estudios centrados en estudiantes de Magisterio, se hace necesario una revisión en profundidad de los programas universitarios de formación inicial de maestros para introducir mecanismos correctores que estimulen los hábitos lectores y que potencien al sujeto lector didáctico (Munita 2018).

Se partía de una hipótesis de cierto desconocimiento de los clásicos, pero no ha sido confirmada por los resultados. Estos muestran unos porcentajes de buen conocimiento y lectura de los clásicos. Sin embargo, aunque los porcentajes de lectura para los estudiantes de Magisterio están por encima de la media y sugieren un buen hábito lector, es necesario matizar los datos al contrastar dos resultados. En los clásicos que se recuerda haber leído, *El Quijote* es señalado por el 25% de los encuestados, pero en la siguiente pregunta, la de lectura de clásicos universales, *El Quijote* alcanza el 60,78%. Esta discrepancia levanta la sospecha de los falsos lectores (Larrañaga y Yubero, 2005). Es decir, un porcentaje de encuestados se habría sentido impelido a señalar *El Quijote* como obra leída, aunque no sea cierto, porque es lo que se espera de un universitario. Es una posible explicación porque no es lógico que cuando se ha preguntado anteriormente qué clásicos recordaban haber leído solamente un 25% la hayan citado. Otra consideración que es necesario añadir es que los clásicos que alcanzan más puntuación son obras de lectura recomendadas en la ESO y Bachillerato. El porcentaje se reduciría bastante si se eliminaran estos clásicos de lectura obligatoria como *El Quijote*, *El Lazarillo*, *La Celestina* o *La Odisea*.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que conviene señalar para una adecuada interpretación de los resultados. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta por estudiantes pertenecientes a un mismo contexto universitario y docente, lo que podría restringir la generalización de los hallazgos. No obstante, esta delimitación ha permitido un análisis más controlado y coherente del fenómeno estudiado.

En segundo lugar, se diseñó y validó un cuestionario *ad hoc* específicamente para este estudio, adaptado a los objetivos y características de la población participante. Aunque esta decisión ha garantizado la pertinencia de los ítems y la adecuación contextual del instrumento, futuras inves-



tigaciones podrían beneficiarse de la aplicación de escalas estandarizadas o de la comparación entre distintos instrumentos previamente contrastados.

Por último, la inclusión de referencias a los clásicos de la literatura ha introducido una variable de notable interés, cuya exploración más profunda podría enriquecer estudios posteriores sobre hábitos lectores y formación literaria.

En conjunto, estas consideraciones apuntan a posibles líneas de ampliación, como la incorporación de muestras interuniversitarias y el uso combinado de instrumentos propios y estandarizados, lo que contribuiría a una validación más amplia y a una mayor comparabilidad de resultados.

## REFERENCIAS

- ABC cultural. (03-06-2018). Los 100 mejores libros de la literatura universal. *ABC*. <https://acortar.link/A910QX>
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B. y Lewinski, K. E. (2014) The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Bonfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Calvino, I. (2023). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Can, F. y Bicer, N. (2021). An examination of relationship between preservice teachers' reading habits and critical reading skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 615-627. <https://doi.org/10.52462/jlls.42>
- Castillo, C. y Santos, I. C. (2022). Hábitos y consumos lectores en lengua materna y lengua extranjera del futuro profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14483>
- Cerrillo, P.C. y Sánchez, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo*, 29, 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>
- Escalante, A., Soto, J. y Gutiérrez, J. A. (2023). Aproximación a los hábitos de lectura en el alumnado de Letras y Educación en la Universidad de La Rioja. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 58-80. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15757>
- Federación del Gremio de Editores de España (2025) *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*. <https://shre.ink/osPO>
- González, C. M. (2022). Hábitos y prácticas de lectura literaria de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1103n>
- INE. (2024) *Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten*. <https://shre.ink/osVy>
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. Reading comprehension and academic performance in Elementary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, (12), 99-131. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11110>
- Larragueta, M. y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de Magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19(2), 53-68. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.2.317](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.317)

- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, (1), 43-60. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04)
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Martínez, M. M. y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.07>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, (17), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Paucar, A. C., Llacsa, L. J. y Meleán, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula virtual*, 5(11), 29-43.
- Pérez, R., Gutiérrez, A., Soto, J., Jaraíz, F. J. y Gutiérrez, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Rivera, P. y Romero, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19(3). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2313](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313)
- Romero, M. F., Ambrós, A. y Trujillo Sáez, F. (2020). Adolescent Reading Habits in an Ecosystem Called School: Determining Factors in High School Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y Universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

## Capítulo 21.

### Percepciones de los futuros docentes sobre el uso del robot social Pepper en educación: análisis empírico a partir del modelo TAM

---

Rosabel Martinez-Roig

*Universidad de Alicante (España)*

**Resumen:** La incorporación de la robótica social en los contextos educativos plantea nuevas formas de interacción pedagógica que requieren ser analizadas desde la perspectiva del profesorado en formación. El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones y el grado de aceptación del robot social Pepper de los futuros docentes. Para ello, se adopta un enfoque empírico mediante un diseño no experimental de carácter descriptivo. Se emplea un cuestionario basado en el modelo de aceptación tecnológica (TAM), centrado en la utilidad percibida y la facilidad de uso, aplicado a alumnado universitario. Los resultados evidencian una valoración positiva del robot como recurso de apoyo educativo. El alumnado reconoce su potencial para incrementar la motivación, favorecer la participación y enriquecer el acompañamiento del aprendizaje. Sin embargo, se detectan reticencias cuando se plantea su uso sin mediación docente, lo que indica que se concibe como un recurso complementario. También emergen dudas relacionadas con la fiabilidad de las respuestas generadas y la necesidad de supervisión pedagógica. Se concluye que la integración de la robótica social en educación requiere reforzar la formación del profesorado en competencias tecnológicas y pedagógicas, así como promover una mirada crítica que permita un uso fundamentado, ético y contextualizado de estas herramientas.

**Abstract:** The introduction of social robotics into educational settings raises new forms of pedagogical interaction that need to be analysed from the perspective of trainee teachers. The aim of this study is to analyse perceptions of and the degree of acceptance of the social robot Pepper in initial teacher training. To this end, an empirical approach is adopted using a descriptive, non-experimental design. A questionnaire based on the Technology Acceptance Model (TAM), focusing on perceived usefulness and ease of use, was administered to university students. The results show a positive assessment of the robot as an educational support resource. Students recognise its potential to increase motivation, encourage participation and enrich learning support. However, reservations are noted when its use without teacher mediation is proposed, indicating that it is viewed as a complementary resource. Doubts also emerge regarding the reliability of the responses generated and the need for pedagogical supervision. It is concluded that the integration of social robotics into education requires strengthening teacher training in technological and pedagogical skills, as well as promoting a critical perspective that enables an informed, ethical and contextualised use of these tools.

**Palabras clave:** robótica social, robot Pepper, percepciones, formación inicial docente

## 1. INTRODUCCIÓN

La rápida evolución de las tecnologías digitales está generando cambios significativos en los contextos educativos, lo que obliga a replantear tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como el papel del profesorado (Martínez-Roig, 2024a). En este escenario, la inteligencia artificial (IA) y, de manera específica, la robótica social, emergen como herramientas con potencial para transformar la interacción en el aula y enriquecer las experiencias educativas (Martínez-Roig, 2024b). Sin embargo, su incorporación no puede entenderse únicamente desde una perspectiva tecnológica, sino que requiere una aproximación pedagógica fundamentada y crítica.

En este sentido, la formación inicial del profesorado adquiere un papel clave, ya que constituye el espacio en el que se configuran las futuras prácticas docentes y las actitudes hacia la innovación educativa. Analizar cómo los futuros docentes perciben estas tecnologías, en concreto el robot Pepper, resulta esencial para comprender su posible integración en contextos reales de enseñanza.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. Contexto educativo y transformación tecnológica

Vivimos en una sociedad tecnológica y la educación, inmersa en la misma, debe abordar cómo afrontar la integración de dicha tecnología (Alonso et al., 2022), teniendo en cuenta diversos aspectos curriculares como son las competencias digitales (Fernández-Morante et al., 2023) o tecnologías emergentes (Cabezas-González et al., 2022; Cádiz et al., 2021).

Desde hace apenas unos años, la investigación y aplicación de la IA al contexto educativo ha experimentado un crecimiento exponencial (European Commission, 2018), abriendo nuevas fronteras en múltiples planteamientos (Zhang et al., 2020), como así lo señala Moreno (2019) o León y Viña (2017). Esta expansión de la IA en la educación se ofrece para facilitar la creación de ambientes de aprendizaje más dinámicos, así como el análisis de grandes volúmenes de datos educativos para mejorar los métodos de enseñanza y evaluación. Es crucial que esta expansión sea moderada y regulada por las autoridades administrativas y políticas para asegurar su implementación ética y equitativa en el ámbito educativo (Holmes et al., 2021).

### 2.2. Robótica educativa y emergencia de la robótica social

En el caso de la robótica en educación, se trata este de un tema innovador, aunque se ha generado ya una base amplia de investigaciones en torno a ello (Acevedo-Borrega et al., 2022; Christensen, 2022; Critten et al., 2022; Huang y Qiao, 2024; Katai et al., 2021; López- Belmonte et al., 2021). Así, es normal pensar, por ejemplo, en experiencias donde el alumnado aprende a diseñar robots desarrollando, con ello, el pensamiento computacional (Diago et al., 2018; Love et al., 2022).

Ahora bien, la denominada robótica social, es un tema que apenas se ha introducido en el ámbito educativo como recurso innovador para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados en la sociedad actual (Guggemos et al., 2020). Es necesario tener en cuenta que esta sociedad está caracterizada por ser claramente tecnológica, por lo que debe ser necesario plantear el uso de cualquier posibilidad en torno a la tecnología digital (González-González, 2023). De hecho, respecto a la robótica social, podemos encontrar experiencias en diversos ámbitos (Lau et al., 2020), incluidos los formativos, pero, a priori, en el campo educativo de nuestro contexto geográfico más inmediato no parece ser que sea así.

Así pues, la robótica social es un nuevo campo que se está abriendo camino en el escenario educativo cercano al plantear el uso de robots como asistentes para la enseñanza. Este uso tiene un gran potencial, pero también existen numerosos desafíos tecnológicos y éticos para su uso generalizado como herramientas de enseñanza eficaces y capaces de contribuir a la mejora de la educación en cualquier nivel educativo (Gasteiger et al., 2021). A corto plazo, y teniendo en cuenta algunas investigaciones que se han desarrollado (Martínez-Roig et al., 2024b), los beneficios de estos robots radican especialmente en el aumento del bienestar del alumnado. Independientemente de qué tipo de mejora en la formación integral del alumnado queramos hacer hincapié, resultaría interesante investigar directamente experiencias donde se utilice la robótica social en un contexto formal para el aprendizaje de una materia (Chakraborty et al., 2021).

### **2.3. Robots sociales y el modelo Pepper en educación**

Los robots sociales se contemplan como tecnología que va a ir integrándose en todos los ámbitos de nuestra sociedad para asistir en numerosos espacios y ámbitos (de Carvalho et al., 2022). Estos robots están diseñados para interactuar socialmente con humanos para simplificar la comunicación hombre/mujer-máquina y, por tanto, aumentar su aceptación por parte de los usuarios (Studerus et al., 2026). Así, Han et al. (2008), ya hace años, exponían un trabajo donde mostraban la experiencia del primer robot doméstico de aprendizaje electrónico disponible en el mundo. Rofi'ah et al. (2021), exponen un buen ejemplo de experiencia donde el diálogo se ha utilizado para la comunicación verbal con un robot asistente en el hospital.

En este contexto, cabe destacar el modelo Pepper (Amabili et al., 2026; Kuang et al., 2026). Se trata de un robot humanoide diseñado y desarrollado por SoftBank Robotics Corp. y Aldebaran Robotics SAS (Tanaka et al., 2015). Fue desarrollado como un robot emocional y es capaz de comunicarse en una amplia gama de temas con los seres humanos a través de su comportamiento autónomo, el habla, y las habilidades de la función de reconocimiento emocional. Este robot formó parte de un macroproyecto, orientado a que creadores y desarrolladores de todo el mundo recopilaran y almacenaran aplicaciones, contenidos y componentes tecnológicos inteligentes para compartirlos. Con ello, se pueden ampliar sus funciones mediante la instalación de nuevo software y aplicaciones denominadas robo-appli (aplicaciones para robots).

Pepper se ha utilizado en varios ámbitos, entre ellos, el educativo. Así, Tanaka et al. (2015) llevaron a cabo una prueba piloto en torno al aprendizaje del inglés como agente educativo que aprende junto a los niños y a las niñas. Utilizaron tres programas educativos que ellos y ellas seleccionaban al interactuar con el robot. Efstratiou et al. (2021) utilizaron Pepper para interactuar con niños con Trastorno del Espectro Autista en escenarios educativos especialmente diseñados sobre transacciones monetarias. La finalidad de estos escenarios era potenciar la memoria a corto y largo plazo, así como las habilidades comunicativas y sociales, a través de ejercicios con monedas y billetes.

A partir de todo ello, resulta especialmente relevante trasladar estas experiencias al ámbito de la formación inicial del profesorado, dado que los futuros docentes serán quienes deban tomar decisiones sobre la integración de estas tecnologías en el aula. La incorporación de la robótica social en los programas formativos universitarios permite conocer sus posibilidades técnicas, así como desarrollar una comprensión crítica sobre su valor pedagógico, sus limitaciones y sus implicaciones éticas. Analizar cómo el profesorado en formación percibe estos recursos se convierte, por tanto, en un elemento clave para anticipar su grado de aceptación y las condiciones

necesarias para una integración didáctica adecuada. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de explorar empíricamente dichas percepciones a través de instrumentos sistemáticos que permitan identificar tendencias, expectativas y reservas en relación con el uso de robots sociales como Pepper en contextos educativos.

## 2. OBJETIVOS

A partir del marco teórico presentado, este trabajo se orienta a analizar la integración de la robótica social en la formación inicial del profesorado, con especial atención al uso del robot Pepper como recurso educativo. El objetivo general del estudio es analizar las percepciones y el grado de aceptación del robot social Pepper por parte del profesorado en formación en contextos educativos. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la utilidad percibida del robot Pepper como recurso de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Examinar la facilidad de uso percibida en relación con su integración en el aula.
- Explorar el grado de aceptación del robot Pepper en la futura práctica docente del profesorado en formación.

## 3. MÉTODO

El presente estudio se plantea desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de carácter descriptivo, orientado a analizar las percepciones del profesorado en formación sobre el uso del robot social Pepper en contextos educativos.

### 4.1. Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 39 participantes, de los cuales 30 se identifican como mujeres (76,9%), 8 como hombres (20,5%) y 1 como persona no binaria o de tercer género (2,6%). Todos ellos cursan la mayoría de asignaturas de segundo curso. La participación fue voluntaria y se garantizó el anonimato de las respuestas, a fin de cumplir con los principios éticos de investigación.

### 4.2. Instrumento

Para la recogida de información se utilizó como instrumento el cuestionario (Meneses, 2016). En concreto, se diseñó un cuestionario *ad hoc* basado en el modelo de aceptación tecnológica (*Technology Acceptance Model*, TAM), ampliamente utilizado en el ámbito educativo para analizar los procesos de adopción de nuevas tecnologías (Cabero, 2018). Este modelo, propuesto originalmente por Davis, se centra en dos dimensiones fundamentales que condicionan la aceptación de un recurso tecnológico: la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida. La primera hace referencia al grado en que una persona considera que el uso de una determinada tecnología puede mejorar su desempeño, en este caso, en el ámbito educativo. La segunda se relaciona con la percepción de esfuerzo requerido para utilizar dicha tecnología, lo que influye directamente en su predisposición hacia su uso.

A partir de estas dos dimensiones, se elaboraron ítems específicos orientados a evaluar la percepción del profesorado en formación sobre el potencial del robot Pepper como herramienta



educativa. Estos ítems permitieron recoger información sobre aspectos como su contribución al aprendizaje, su capacidad para favorecer la motivación y la participación, así como su facilidad de manejo e interacción. Asimismo, se incorporaron elementos relacionados con la aceptación global del recurso y su posible integración en la práctica docente futura. El instrumento incluyó ítems tipo Likert (Tutz, 2020) con diferentes niveles de acuerdo, orientados a evaluar la percepción del alumnado sobre el potencial educativo del robot Pepper, su uso en el aula y su posible integración en la práctica docente. El cuestionario permitió obtener una aproximación estructurada a la percepción del alumnado; también facilitó el análisis de tendencias en relación con la incorporación de la robótica social en contextos educativos, y aportó información relevante para comprender los factores que influyen en su adopción.

### **4.3. Procedimiento y análisis de datos**

En primer lugar, se llevó a cabo una experiencia formativa de una sesión en la que el alumnado tuvo la oportunidad de interactuar con el robot Pepper. La intervención en el aula se estructuró en varias fases con el objetivo de favorecer una aproximación progresiva al uso educativo del robot Pepper. En una primera fase, se llevó a cabo una presentación guiada del robot, en la que se mostraron sus principales funcionalidades; se incluyeron sus capacidades de movimiento, reconocimiento e interacción con el entorno. Esta introducción permitió al alumnado familiarizarse con el dispositivo y comprender sus posibilidades básicas en contextos educativos.

A continuación, se procedió a la integración de un sistema de IA conversacional en el robot (Chat-GPT), lo que permitió ampliar sus capacidades de interacción verbal. Durante esta fase, el alumnado observó cómo Pepper respondía a diferentes preguntas y situaciones planteadas, a fin de generar un espacio de exploración sobre el potencial de este tipo de tecnologías en el aula. Cada pequeño grupo seleccionó un tema específico y analizó las respuestas generadas por el robot, lo que facilitó una reflexión inicial sobre su utilidad, sus limitaciones y la necesidad de supervisión docente.

En una fase posterior, el alumnado trabajó en grupos para diseñar posibles actividades didácticas en las que se integrara el uso de Pepper en contextos educativos reales. Esta tarea implicó la reflexión sobre objetivos de aprendizaje, metodologías y formas de interacción entre el robot, el docente y el alumnado. De este modo, la intervención no se limitó a la observación de la tecnología, sino que promovió una aproximación activa y pedagógica orientada a su futura aplicación en el aula. Posteriormente se administró el cuestionario. Los participantes fueron informados previamente sobre los objetivos del estudio y dieron su consentimiento informado de manera voluntaria antes de completar el cuestionario.

Así pues, la recogida de datos se llevó a cabo en un único momento temporal, una vez finalizada dicha experiencia, con el fin de recoger percepciones fundamentadas en el uso directo del recurso. El análisis de los datos se realizó mediante estadísticos descriptivos. Este tipo de análisis permite obtener una primera aproximación a la percepción del profesorado en formación sobre el uso de la robótica social en educación.

## **5. RESULTADOS**

### **5.1. Utilidad percibida del robot Pepper**

En relación con la utilidad percibida del robot Pepper como recurso educativo, los resultados muestran una tendencia general favorable por parte del profesorado en formación (ver Tabla 1).

Una parte significativa del alumnado considera que este tipo de tecnología puede contribuir positivamente al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en términos de motivación y acompañamiento.

**Tabla 1.** Utilidad percibida del robot Pepper (Fuente: elaboración propia).

| Ítem                                                        | % Desacuerdo | % Acuerdo | Media |
|-------------------------------------------------------------|--------------|-----------|-------|
| Pepper puede contribuir al éxito del aprendizaje en el aula | 18%          | 64%       | 3.7   |
| Pepper puede aumentar la motivación del alumnado            | 15%          | 68%       | 3.8   |
| Pepper favorece la participación en las actividades         | 17%          | 65%       | 3.7   |
| Pepper puede actuar como compañero de aprendizaje           | 21%          | 61%       | 3.6   |
| El alumnado podría aprender con Pepper sin ayuda docente    | 47%          | 28%       | 2.9   |

En concreto, el 64% del profesorado en formación manifiesta acuerdo con la idea de que Pepper puede contribuir al éxito del aprendizaje en el aula, lo que evidencia el reconocimiento de su potencial pedagógico. Esta valoración positiva se refuerza en aspectos vinculados a la motivación (68%) y a la participación del alumnado (65%), lo que sugiere que el robot es percibido como un elemento dinamizador dentro del proceso educativo.

Por otra parte, el 61% de los participantes considera que Pepper puede actuar como compañero de aprendizaje, lo que indica que no se concibe únicamente como una herramienta técnica, sino como un agente con capacidad de interacción que puede enriquecer la experiencia educativa. Este dato resulta especialmente relevante en el ámbito de la robótica social, donde la dimensión relacional adquiere un papel central. Sin embargo, cuando se plantea la posibilidad de que el alumnado pueda aprender de forma autónoma con el robot, sin la intervención del profesorado, el grado de acuerdo desciende hasta el 28%, mientras que el 47% expresa desacuerdo. Este resultado refleja una clara reserva ante el uso autónomo de la tecnología y sitúa su utilidad en un plano complementario.

## 5.2. Facilidad de uso percibida

En relación con la facilidad de uso percibida, los resultados reflejan una valoración favorable por parte del profesorado en formación (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Facilidad de uso percibida del robot Pepper (Fuente: elaboración propia).

| Ítem                                             | % Desacuerdo | % Acuerdo | Media |
|--------------------------------------------------|--------------|-----------|-------|
| El uso de Pepper resulta fácil de comprender     | 18%          | 66%       | 3.7   |
| La interacción con Pepper es clara y accesible   | 20%          | 63%       | 3.6   |
| Aprender a utilizar Pepper es sencillo           | 22%          | 62%       | 3.6   |
| El manejo de Pepper no requiere un gran esfuerzo | 34%          | 58%       | 3.4   |

En concreto, un 66% de los participantes manifiesta acuerdo con que el uso de Pepper resulta fácil de comprender, mientras que un 63% considera que la interacción con el robot es clara y accesible. Estos datos indican que el alumnado no percibe grandes dificultades técnicas en el uso inicial del recurso.

Asimismo, el 62% de los encuestados afirma que aprender a utilizar Pepper no supone un esfuerzo elevado, lo que refuerza su viabilidad como herramienta educativa en contextos reales. Esta percepción resulta especialmente relevante en la formación inicial docente, ya que la facilidad de uso influye directamente en la predisposición hacia la adopción de nuevas tecnologías. No obstante, se observa que un 34% del alumnado muestra dudas o desacuerdo en relación con algunos aspectos del manejo del robot, lo que sugiere la necesidad de formación específica para su uso pedagógico. Este resultado apunta a que, aunque la herramienta se percibe como accesible, su integración didáctica requiere cierto nivel de preparación.

### 5.3. Aceptación y papel del robot Pepper en el aula

En relación con la aceptación del robot Pepper y su posible integración en la práctica docente, los resultados muestran una disposición generalmente positiva por parte del profesorado en formación, aunque con matices relevantes en cuanto a su papel en el aula (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Aceptación y papel del robot Pepper en el aula (Fuente: elaboración propia).

| Ítem                                                     | % Desacuerdo | % Acuerdo | Media |
|----------------------------------------------------------|--------------|-----------|-------|
| Utilizaría Pepper en mi futura práctica docente          | 19%          | 67%       | 3.8   |
| Pepper puede ser un buen recurso de apoyo al profesorado | 17%          | 65%       | 3.7   |
| Pepper podría sustituir parcialmente la labor docente    | 49%          | 26%       | 2.8   |
| El uso de Pepper requiere supervisión docente            | 21%          | 52%       | 3.4   |

En concreto, el 67% de los participantes manifiesta que consideraría utilizar Pepper en su futura práctica docente, lo que indica un nivel de aceptación elevado. Este dato se complementa con el hecho de que el 65% reconoce su potencial como recurso de apoyo al profesorado, lo que refuerza su concepción como herramienta complementaria dentro del proceso educativo. Sin embargo, cuando se plantea la posibilidad de que el robot pueda sustituir parcialmente la labor docente, el grado de acuerdo desciende de forma notable, situándose en un 26%, mientras que un 49% muestra desacuerdo. Este resultado evidencia una clara preferencia por modelos de integración en los que la tecnología actúa como apoyo, pero no como agente autónomo.

Asimismo, se observa que un 52% del alumnado considera necesario que el uso de Pepper esté siempre supervisado por el profesorado, lo que pone de manifiesto la importancia de la mediación pedagógica en este tipo de tecnologías. Esta percepción se alinea con los resultados obtenidos en los apartados anteriores, donde se identificaba una aceptación condicionada al acompañamiento docente.

## 6. DISCUSIÓN

En relación con el primer objetivo, orientado a analizar la utilidad percibida del robot Pepper como recurso de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados permiten afirmar que este se ha cumplido. El profesorado en formación reconoce mayoritariamente el potencial pedagógico del robot, especialmente en aspectos vinculados a la motivación, la participación y el acompañamiento del aprendizaje. Este hallazgo se alinea con investigaciones que destacan el papel de la IA y la robótica social en la transformación de los entornos educativos hacia modelos más dinámicos e interactivos (European Commission et al., 2018; González-González, 2023; Moreno, 2019). Asimismo, diversos estudios evidencian que la robótica social favorece la implicación del alumnado y el desarrollo de experiencias educativas más ricas desde el punto de vista relacional (Guggemos et al., 2020; Martínez-Roig et al., 2023; De Carvalho et al., 2022). No obstante, la menor valoración en escenarios de uso autónomo pone de manifiesto que dicha utilidad se sitúa principalmente en un plano complementario, lo que refuerza el papel central del docente como mediador del proceso educativo, en línea con planteamientos que subrayan la necesidad de una integración pedagógica fundamentada (Holmes et al., 2021; Martínez-Roig, 2024a).

En cuanto al segundo objetivo, centrado en examinar la facilidad de uso percibida, los resultados indican que también se ha alcanzado. El alumnado percibe el robot como una herramienta accesible y comprensible, sin grandes barreras técnicas para su utilización inicial. Esta percepción coincide con los planteamientos del modelo TAM, que identifica la facilidad de uso como un factor clave en la adopción tecnológica (Cabero, 2018). En el contexto educativo actual, donde la competencia digital del profesorado resulta determinante (Fernández-Morante et al., 2023; Cabezas-González et al., 2022), este aspecto adquiere especial relevancia. Sin embargo, la presencia de ciertas reservas relacionadas con la necesidad de formación específica sugiere que la usabilidad técnica no garantiza por sí misma una integración didáctica efectiva. Este resultado coincide con estudios que señalan que la incorporación de tecnologías emergentes requiere procesos formativos que integren tanto competencias técnicas como pedagógicas (Acevedo-Borrega et al., 2022; López-Belmonte et al., 2021).

Respecto al tercer objetivo, dirigido a explorar el grado de aceptación del robot Pepper en la futura práctica docente, los resultados muestran que este se ha cumplido de manera significativa. Existe una disposición positiva hacia su uso, aunque claramente condicionada por la necesidad de supervisión y por su concepción como recurso de apoyo. Este resultado se sitúa en línea con investigaciones previas sobre la aceptación de robots humanoides en contextos educativos, donde se observa una valoración favorable, pero siempre mediada por el papel del docente (Guggemos et al., 2020; Tanaka et al., 2015; Han et al., 2008). Asimismo, la baja aceptación de su posible papel sustitutivo evidencia una visión crítica por parte del profesorado en formación, que no adopta una perspectiva tecnocentrista, sino que mantiene la centralidad de la intervención pedagógica. Este enfoque resulta coherente con planteamientos que advierten sobre la necesidad de integrar la IA en educación desde una perspectiva ética, reflexiva y centrada en el aprendizaje (Holmes et al., 2021; León y Viña, 2017).

## 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Los resultados del estudio permiten concluir, a nivel del estudio realizado, que el robot social Pepper es percibido por los futuros docentes como un recurso educativo con potencial, especialmente en relación con la motivación, la participación y el acompañamiento del aprendizaje. Su facilidad de uso favorece su aceptación inicial, lo que constituye un elemento clave para su posible integración en la práctica docente. No obstante, esta aceptación se encuentra claramente condicionada por la necesidad de supervisión pedagógica, lo que refuerza la idea de que su papel se concibe como complementario y no sustitutivo de la labor docente.

Asimismo, se pone de manifiesto que la incorporación de la robótica social en educación no depende únicamente de factores tecnológicos, sino también de la formación del profesorado. La capacitación en el uso pedagógico de estas herramientas emerge como un aspecto fundamental para garantizar una integración adecuada, crítica y contextualizada.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar, en primer lugar, el carácter exploratorio del diseño y el uso de un enfoque descriptivo, lo que impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. En segundo lugar, la muestra se circunscribe a alumnado de una única titulación y universidad, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Además, el posible efecto novedad asociado al uso del robot puede haber influido en la percepción del alumnado, generando valoraciones más favorables en una primera aproximación.

Como líneas de prospectiva, se plantea la necesidad de ampliar la investigación hacia estudios con diseños más complejos, que incorporen análisis inferenciales y comparativos. Resulta especialmente relevante explorar la relación entre variables como la experiencia previa con tecnologías, las actitudes hacia la IA o factores sociodemográficos. Asimismo, sería conveniente desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de estas percepciones a lo largo del tiempo, así como investigaciones que integren metodologías cualitativas para profundizar en la experiencia del profesorado en formación. Finalmente, se considera pertinente avanzar en el diseño de propuestas formativas que integren la robótica social desde una perspectiva pedagógica, crítica y ética, a fin de favorecer su incorporación en contextos educativos reales.

## AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido financiado por el proyecto “La robótica social en la formación inicial docente desde la cocreación con Inteligencia Artificial Educativa” dentro del programa REDES del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2024-2026) (Ref. 6205).

Agradecemos a todos los participantes su implicación en este trabajo de investigación.

## REFERENCIAS

Alonso Ruiz, R.A., de Jubera Ocón, M.S., Valdemoros San Emeterio, M.Á. & Ponce de León Elizondo, a. (2022). Digital Leisure: An Opportunity for Intergenerational Well-Being in Times of Pandemic? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 31-48. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.806>

- Acevedo-Borrega, J., Valverde-Berrocso, J., y Garrido-Arroyo, M. d. C. (2022). Computational Thinking and Educational Technology: A Scoping Review of the Literature. *Education Sciences*, 12(1), 39. <https://doi.org/10.3390/educsci12010039>
- Amabili, G., Sgolastra, A., Margaritini, A., Barbarossa, F., Maranesi, E., Cucchieri, G., & Bevilacqua, R. (2026). Evaluating a Social Robot Reception Service in an Italian Geriatric Hospital (HOSPER Study): Protocol for a Usability Study. *JMIR Research Protocols*, 15(1), e81395.
- Cabero-Almenara, J. (2018). Validación del modelo TAM de adopción de la Realidad Aumentada mediante ecuaciones estructurales. *Estudios sobre educación*, 34, 129-153.
- Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2022). Mediation Models Predicting the Level of Digital Competence of 12-14 Year Old Schoolchildren in the Area of Digital Problem Solving. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 21. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.789>
- Cádiz, R. F., Macaya, A., Cartagena, M., y Parra, D. (2021). Creativity in Generative Musical Networks: Evidence From Two Case Studies [Original Research]. *Frontiers in Robotics and AI*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.680586>
- Chakraborty, S., Dutta, S., y Timoney, J. (2021). The Cyborg Philharmonic: Synchronizing interactive musical performances between humans and machines. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(74). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00751-8>
- Christensen, D. (2023). Computational Thinking to Learn Environmental Sustainability: A Learning Progression. *Journal of Science Education and Technology*, 32(1), 26-44. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-10004-1>
- Critten, V., Hagon, H., y Messer, D. (2022). Can Pre-school Children Learn Programming and Coding Through Guided Play Activities? A Case Study in Computational Thinking. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 969-981. <https://doi.org/10.1007/s10643-021->
- De Carvalho, K. B., Basílio, V. T., y Brandão, A. S. (2022). Action recognition for educational proposals applying concepts of Social Assistive Robotics. *Cognitive Systems Research*, 71, 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2021.09.002>
- Diago, P., Arnau, D., y González-Calero, J. A. (2018). Elementos de resolución de problemas en primeras edades escolares con Bee-bot. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 7(1), 12-41.
- European Commission, Joint Research Centre, Tuomi, I., Punie, Y., y Vuorikari, R. (2018). *The impact of Artificial Intelligence on learning, teaching, and education*. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/12297>
- Fernández-Morante, C., Cebreiro López, B., Casal-Otero, L., y Mareque León, F. (2023). Teachers' Digital Competence. The Case of the University System of Galicia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 15. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1139>
- Gasteiger, N., Loveys, K., Law, M., y Broadbent, E. (2021). Friends from the future: a scoping review of research into robots and computer agents to combat loneliness in older people. *Clinical interventions in aging*, 16, 941-971. <https://doi.org/10.2147/CIA.S282709>
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Currículum*, 36, 51-60. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>



- Guggemos, J., Seufert, S., y Sonderegger, S. (2020). Humanoid robots in higher education: Evaluating the acceptance of Pepper in the context of an academic writing course using the UTAUT. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1864-1883. <https://doi.org/10.1111/bjet.13006>
- Han, J.-H., Jo, M.-H., Jones, V., y Jo, J.-H. (2008). Comparative study on the educational use of home robots for children. *Journal of Information Processing Systems*, 4(4), 159-168. <https://doi.org/10.3745/JIPS.2008.4.4.159>
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F., y Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO. <https://books.google.es/books?id=hfBMEAAQBAJ>
- Huang, X., y Qiao, C. (2024). Enhancing Computational Thinking Skills Through Artificial Intelligence Education at a STEAM High School. *Science & Education*, 33(2), 383-403. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00392-6>
- Katai, Z., Osztian, E., y Lorincz, B. (2021). Investigating the Computational Thinking Ability of Young School Students Across Grade Levels in Two Different Types of Romanian Educational Institutions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 214-233. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.640>
- Kuang, M., Li, X., Xie, F., Zou, X., Xiang, Y., Zhang, Y., ... & Li, X. (2026). Advancements and prospects in key technologies for robotic pollination in greenhouse pepper breeding: a review. *Frontiers in Plant Science*, 17, 1778541.
- Lau, Y., Chee, D. G. H., Chow, X. P., Wong, S. H., Cheng, L. J., y Lau, S. T. (2020). Humanoid robot- assisted interventions among children with diabetes: A systematic scoping review. *International journal of nursing studies*, 111, 103749. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103749>
- León Rodríguez, G. d. I. C., y Viña Brito, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y Amenazas. *INNOVA Research Journal*, 2(8), 412-422. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399>
- López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.-J., y Parra-González, M.-E. (2021). Robotics in Education: A Scientific Mapping of the Literature in Web of Science. *Electronics*, 10(3), 291. <https://doi.org/10.3390/electronics10030291>
- Love, T. S., Bartholomew, S. R., y Yauney, J. (2022). Examining Changes in Teachers' Beliefs Toward Integrating Computational Thinking to Teach Literacy and Math Concepts in Grades K-2. *Journal for STEM Education Research*, 5(3), 380-401. <https://doi.org/10.1007/s41979-022-00077-3>
- Martínez-Roig, R. (2024a). La integración de la Inteligencia Artificial en la Educación. Retos y desafíos en la sociedad tecnológica. En E. Chiner & I. Sánchez-López (Eds.), *Nuevas Tendencias interdisciplinarias en educación y conocimiento* (pp. 373-385). Tirant Humanidades.
- Martínez-Roig, R. (2024b). Robots sociales, música y movimiento: percepciones de las personas mayores sobre el robot Pepper para su formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70, (preprint: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/104621>; <https://doi.org/10.12795/pixelbit.104621>).
- Martínez-Roig, R., Cazorla Quevedo, M. & Esteve Faubel, J. M. (2023). Social robotics in music education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1164506. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1164506>

- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S., Fàbregues Feijóo, J., Meneses, D., Rodríguez-Gómez y M.H., Paré (Eds.), *Construcción de instrumentos para la investigación en las ciencias sociales y del comportamiento*. FUOC.
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Rofi'ah, B., Fakhrurroja, H. y Machbub, C. (2021). Dialogue management using reinforcement learning. *TELKOMNIKA Telecommunication, Computing, Electronics and Control*, 19(3), 931–938. <https://doi.org/10.12928/telkomnika.v19i3.18319>
- Studerus, E., Zhong, V. J., & Vonschallen, S. (2026, March). *A Framework for Low-Latency, LLM-Driven Multimodal Interaction on the Pepper Robot*. In Proceedings of the 21st ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (pp. 1298-1302).
- Tanaka, F., Isshiki, K., Takahashi, F., Uekusa, M., Sei, R., y Hayashi, K. (2015). Pepper learns together with children: Development of an educational application. En 2015 *IEEE-RAS 15th International Conference on Humanoid Robots (Humanoids)* (pp. 270-275). <https://doi.org/10.1109/HUMANOIDS.2015.7363546>
- Tutz, G. (2020). Hierarchical Models for the Analysis of Likert Scales in Regression and Item Response Analysis. *International Statistical Review*, 89(1), 18-35. <https://doi-org.biblioteca-uoc.idm.oclc.org/10.1111/insr.12396>
- Zhang, Y., Zhang, C., Cheng, L., y Qi, M. (2022). The Use of Deep Learning-Based Gesture Interactive Robot in the Treatment of Autistic Children Under Music Perception Education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.762701>

## Capítulo 22

### Procesado simultáneo de moldes refractarios para joyería mediante microondas

---

Paco Moreno Candel

*Universidad de Barcelona (España)*

Jose Antonio Aguilar Galea

*Universidad de Sevilla (España)*

**Resumen:** La presente investigación estudia un método alternativo para descerar y sinterizar moldes refractarios empleando energía de microondas. Estos moldes de revestimiento refractario se utilizan en la técnica de microfundición de joyería y requieren tiempos de procesamiento térmico prolongados. Sin embargo, se ha comprobado que el uso de la tecnología de microondas favorece notablemente la reducción de tiempos. En este estudio se amplía el alcance numérico de los procesamientos por dispositivo de microondas, con la hipótesis de que la rápida celeridad de calentamiento, manifestada en potencias medias y altas por unidad, podría controlarse mediante la multiplicación de unidades. Tras concluir las pruebas de la investigación, se confirmó que esta tecnología permite procesar un mayor número de moldes en plazos favorables gracias al fenómeno de dispersión de ondas. Con ello, se intensifica la inclusión de esta fuente de energía para este sector concreto de la fundición artística, sirviendo la investigación de motor para que futuros estudios ahonden en la comparación de consumos con el sistema tradicional de calentamiento, así como en la optimización del procedimiento aquí propuesto.

**Palabras clave:** descere por microondas, sinterizado, yeso, microfundición de joyería

**Abstract:** This research studies an alternative method for dewaxing and sintering refractory molds using microwave energy. These refractory coating molds are used in the microcasting technique for jewelry, which requires prolonged thermal processing times. However, it has been proven that microwave technology significantly reduces processing time. This study expands the numerical scope of microwave device processing, hypothesizing that the rapid heating speed, manifested in medium and high power per unit, can be controlled by increasing the number of units. After completing the tests conducted in the research, it was confirmed that this technology enables a greater number of molds to be processed within favorable time frames due to wave dispersion. This strengthens the case for incorporating this energy source into this specific sector of artistic casting, with the research serving as a driving force for future studies to compare consumption with the traditional heating system and to optimize the procedure proposed here.

**Keywords:** microwave dewaxing, drying, plaster, jewelry casting

## 1. INTRODUCCIÓN

El arte y la tecnología son un binomio que se ha desarrollado como una asociación simbiótica a lo largo de la historia de la evolución humana, en la que la necesidad es mutua, dado que en muchas etapas de este recorrido paralelo los artistas han impulsado el avance tecnológico y, en otras, los medios son los que han posibilitado a los artífices la expresión artística.

Este progreso continuo en el ámbito de la metalurgia ha conllevado la búsqueda de diversas metodologías que comparten un principio común: la simplificación procesual. Como la técnica protagonista de este estudio, *la fundición a la cera perdida*, cuyos fundamentos siguen vigentes después de más de 5000 años, pone de manifiesto su valía y ventajas, que sigue ofreciendo frente a otros sistemas de moldeo, lo que justifica plantear mejoras para actualizarla a los medios y técnicas contemporáneos.

Paradójicamente, aún hoy, en una sociedad tan tecnificada, la accesibilidad para desarrollar los procesos típicos de la fundición artística sigue siendo limitada debido a la complejidad de ciertas actividades inherentes a la fundición. En este ámbito, la técnica más estandarizada y longeva es la *fundición a la cera perdida*, cuyo objetivo principal es obtener un objeto metálico vertiendo metal fundido en un molde conformado a partir de un modelo de cera. Como su nombre indica, esta técnica requiere evacuar previamente la cera del molde. El proceso se basa en recubrir un modelo de cera con material refractario, configurando un molde que, una vez fraguado o secado, según el procedimiento utilizado, se introduce en un horno para descenderlo y cocerlo. De este modo, conseguimos un negativo libre de cera y humedad, apto para ser posteriormente llenado con metal fundido. En este punto, debemos distinguir las dos técnicas que suelen emplearse para la elaboración del molde refractario. En primer lugar, el revestimiento *de bloque* o técnica tradicional, que se basa en el uso de yeso como aglutinante de otras sustancias refractarias. Y, en segundo lugar, el revestimiento de Cáscara Cerámica, desarrollado al final del siglo pasado. Este trabajo tiene como objeto de estudio la primera de estas vías, la más estandarizada en el contexto de la joyería y en la creación de obras de arte de pequeño formato, aunque también se emplea en numerosas aplicaciones, como la fabricación de implantes quirúrgicos y dentales, y en otros contextos, como la ingeniería, donde se necesita reproducir piezas de precisión con formas intrincadas y secciones delgadas.

Para la técnica, este doble proceso de descender y secado del molde constituye las etapas más críticas, ya que ambos tratamientos térmicos son complejos y conllevan riesgos para el molde, que inicialmente presenta una resistencia mecánica débil y puede sufrir agrietamientos por tensiones térmicas debidas a perfiles de humedad irregulares. En la técnica tradicional de joyería, los moldes se conforman mediante encofrados cilíndricos de acero, ya que deben ser termorresistentes a la cocción posterior. Dado que se fabrican con un alto porcentaje de agua (40 %), la aplicación térmica debe ser especialmente gradual, por lo que las curvas de temperatura oscilan entre 7 y 12 horas para alcanzar entre 700 °C y 850 °C, a fin de garantizar la eliminación de rastros de cera y de agua química combinada en el compuesto refractario.

Como son dos procesos distintos —evacuar la cera y secar el molde—, también es habitual en joyería que, primero, se extraiga la cera mediante vapor de agua, recuperando gran parte de esta, y, seguidamente, se cueza el molde para eliminar posibles restos de cera y el agua que contiene. Esto implica dos infraestructuras diferentes; por ello, existen soluciones que integran ambos procesos en una misma operación. Los medios más habituales para eliminar la cera son el

horno eléctrico, el de gas, el de vapor de agua y la autoclave (Jayavabushana, 2020). Solo en los dos primeros se pueden realizar ambos procedimientos; los dos últimos requieren un horno de secado para eliminar la humedad. Investigaciones previas a este trabajo, así como los resultados del mismo, demuestran que “si las microondas se utilizan con eficacia, se puede llevar a cabo un calentamiento innovador” (Horikoshi, S. et al., 2024, p.53), que resuelva ambas necesidades, mediante el cual se optimiza el proceso térmico, favoreciendo el ahorro de tiempo y ampliando la accesibilidad a los procesos de fundición con una infraestructura (horno microondas) de uso común. La introducción de esta energía para descerar un molde está vinculada, en el contexto de la fundición artística, a la innovación desarrollada por el profesor Juan Carlos Albaladejo para la técnica de Cáscara Cerámica (Albaladejo y Rodríguez, 2006). Aplicación en la que se han desarrollado la mayoría de las investigaciones desde entonces y en la que podemos remitirnos a diversas líneas de trabajo. Estas incluyen el diseño, la patente y la construcción de un horno de microondas para el descerado de moldes de Cáscara Cerámica (Albaladejo et al., 2016).

Por el contrario, la utilización de tecnología de Mw (microondas) para el objeto de estudio de esta investigación, es decir, las operaciones de descere y secado de moldes de joyería fundida, representa una aportación tecnológica a la evolución de los procesos de *fundición a la cera perdida*, ya que no ha sido desarrollada. Como hemos comentado, existen investigaciones que incorporan el uso de Mw en moldes de Cáscara Cerámica y reportan ventajas de interés para obras de mediano y gran formato (Pérez et al., 2022).

## 2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Por lo expresado anteriormente, es importante considerar que la complejidad de las MW radica en las exigencias de manejar múltiples áreas técnicas, lo que está retrasando los tiempos de implementación de esta tecnología (Plaza, 2015). Específicamente, la profundidad de penetración de la irradiación de Mw en el material para generar la transformación energética varía según las condiciones moleculares de la muestra, así como otros factores como su tamaño, forma, densidad o disposición en la cavidad (Chhillar, 2008). Por estas razones, cada aplicación de Mw debe adaptarse a las propiedades térmicas requeridas por los moldes y, más concretamente, en el caso de las formas complejas. Precisamente, la tipología de los moldes de bloque procesados en la presente investigación, al estar fabricados con un alto porcentaje de agua, requiere un calentamiento totalmente diferente al que precisan los de cáscara cerámica, con un control exhaustivo de la velocidad de calentamiento de las Mw, ya que implica un proceso de secado (Menéndez y Moreno, 2017). Pues, las partículas de agua son grandes absorbentes de microondas, o lo que es lo mismo, interactúan rápidamente con el campo eléctrico. Esto se traduce en movimiento molecular y, a su vez, en calor (Artemov, 2021). Por ello, en este estudio se diseñaron programas de Mw a medias potencias, fraccionados en función del tiempo de exposición, sujetos a la evacuación de cera y a la pérdida de humedad, y vinculados al proceso posterior de sinterización de los compuestos en cuestión:  $\text{CaSO}_4 \cdot \frac{1}{2}\text{H}_2\text{O}$  y  $\text{SiO}_2$ . En la interacción molecular con el agua contenida en estos revestimientos radica la clave del descere, lo que proporciona una excelente transmisión de calor a la cera, fundiéndola sin combustión y sin provocar su expansión dentro del molde. Los estudios mostraron que el uso de Mw en materiales cerámicos acortó el tiempo de procesamiento en comparación con el tratamiento convencional, sin degradar la calidad del producto (Moreno et al., 2022). En este sentido, el descerado mediante microondas, además de recuperar un porcentaje



cercano al 100 %, permite que la cera reciclada sea más similar, química y estructuralmente, a la inicial, degradándose sensiblemente en comparación con otros tratamientos (Cavero et al., 2025).

Concretamente, las investigaciones previas reportaron metodologías para procesar un solo molde en aproximadamente dos horas. Esto es de gran interés para producciones individuales o puntuales. Sin embargo, el procesamiento de uno solo es notoriamente limitado en términos de rendimiento si lo comparamos con el alcance de las producciones en serie, característico de los hornos tradicionales empleados a nivel profesional. Este hecho deja latente la necesidad de optimizar la técnica, orientándola a operar con un mayor número de unidades. Además, partimos de una hipótesis que permite relacionar la división de las ondas entre los cuerpos con el uso de potencias superiores de Mw. Es decir, este fenómeno permite controlar la comentada celeridad de calentamiento por Mw observada en un solo molde y el deterioro que conlleva. Handicap reportado en investigaciones que relacionan este mismo tipo de moldes con el calentamiento por Mw (Moreno et al., 2021). El funcionamiento de esta hipótesis puede conducir a mejoras orientadas al sector industrial, tales como la reducción del tiempo de procesamiento, la minimización del riesgo de deterioro de los moldes y la ampliación del número de procesamientos simultáneos.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. Enfoque, procedimiento y participantes**

El estudio fue desarrollado por investigadores de las universidades de Barcelona y Sevilla, quienes llevaron a cabo, en los laboratorios de fundición de ambas instituciones, una rigurosa metodología de registro de datos mediante el procesamiento de 27 muestras idénticas. Las pruebas se centraron en una estrategia de ensayo y error para el diseño de curvas de tiempo y potencia de microondas, tanto para el descere como para la sinterización, en tres moldes simultáneamente. De esta manera, es posible estudiar la división o distribución de microondas entre cuerpos (en adelante, DiMw), así como la eficacia de su aplicación y comparación con estudios anteriores centrados en un único molde.

Para llevar a cabo el proceso, en primer lugar, los moldes se someten a irradiación con Mw para el descere y secado iniciales (en adelante, DeMw). En esta etapa, se aumenta la temperatura hasta que se drena la cera, asegurándose de que sea lo suficientemente progresivo como para preservar la integridad del molde, ya que requiere una curva de calentamiento muy gradual que no genere daños por la rápida eliminación de la humedad. Pues, la ebullición abrupta genera perfiles de humedad irregulares y, por lo tanto, tensiones térmicas, lo que deriva en el agrietamiento de los moldes. Imitar esta operación con Mw resulta muy complicado debido a la alta interacción molecular entre los cilindros y el campo eléctrico fluctuante de Mw. Ya que, tras unos segundos de irradiación, los moldes se calientan casi instantáneamente y alcanzan fácilmente los 100 °C en algunos puntos de su volumen (Moreno et al., 2022). Este inconveniente puede paliarse aplicando frecuencias de microondas muy bajas e intervalos continuos con intermitencia en Mw. Aunque es una medida eficaz, es susceptible de optimización en cuanto a los tiempos de procesamiento. Para ello, en esta investigación se estudia cómo la estrategia DiMw optimiza y permite controlar el calentamiento mediante la multiplicación de unidades (o moldes) en la cavidad del Mw, lo que permite emplear frecuencias de microondas medias y altas (entre 350 y 800 W).

Por otro lado, a medida que los moldes se secan (o deshidratan) durante el proceso de descere con Mw, sus propiedades dieléctricas disminuyen y, por lo tanto, su calentamiento por microondas se vuelve ineficaz. Como solución para elevar la temperatura de forma progresiva, se em-



pleó un tratamiento híbrido posterior (en adelante, CHi) con carburo de silicio (SiC). Pues, este mineral electromagnético absorbe de forma estable la energía de Mw y actúa como un susceptible idóneo para el CHi, permitiendo la transición de la energía al molde, que volverá a absorberla a altas temperaturas. Para su conveniente aplicación, en esta investigación se correlacionan los sistemas *DeMw* y CHi mediante el análisis de su eficacia relativa.

Para diseñar las curvas térmicas con Mw, tanto para los procesos *DeMw* como para CHi, partimos de la premisa de ajustarlas al tiempo mínimo de tratamiento térmico necesario. Para ello, se testaron diferentes curvas en distintos tríos de muestras hasta que cumplieron los parámetros de calidad estipulados en la investigación: estar descereados y cocidos, no presentar grietas y reproducir, en metal, el prototipo de cera originalmente creado. Una vez cumplidos estos requisitos, se considerarían válidas las dos curvas térmicas, *DeMw* y CHi, así como su correlación, ya que se trata de procesos contiguos.

En el planteamiento de ambos procedimientos, se calibró el control de calentamiento minimizando el límite de la extensión total del tratamiento térmico. Además de la temperatura, durante la etapa de descere con Mw, se supervisan los indicadores de calidad estipulados: tasa de salida abrupta de vapor de agua, desprendimientos del recubrimiento en la bandeja colectora de cera, aparición de grietas en el volumen de los moldes (en adelante, InF) y la cuantificación de pesos que permiten conocer el porcentaje preciso del secado del molde o descenso de masa (en adelante, DesM). En cuanto a la caracterización del proceso CHi, además de la temperatura, se vuelven a controlar los indicadores de grietas a lo largo del volumen de los moldes (InF), así como la eliminación del carbón de cera incrustado en la porosidad del molde y del agua química no eliminada. El color de los moldes tras el tratamiento térmico indica la calidad de la cocción y se interpreta de la siguiente manera: el blanco revela una sinterización completa; el gris oscuro, humedad o trazas de carbón de cera; mientras que el rojo está relacionado con la incrustación de cera en la porosidad del molde. Finalmente, este se somete a la colada de metal, en la que se analiza la cocción por ignición que puede producirse al colar el latón fundido a 1080 °C. Además, se realiza una comparación fotográfica entre el modelo de cera original y el producto metálico resultante.

### 3.2. Instrumentos utilizados

En el *DeMw*, la medición de la temperatura se realizó con un termómetro infrarrojo F-62 Max-Plus (rango de medición de -30 °C a 600 °C), situado a 350 mm de las muestras, a un ángulo de 90°. Durante el CHi, las temperaturas se registraron mediante una sonda de tipo K, instalada dentro de la cavidad, en contacto con el molde, ubicada en la zona central a una profundidad de 5 mm, y conectada a un termopar Rs-42 Pro. El procesamiento se llevó a cabo con un horno Panasonic Nn-Gt45kw de 1100 W de potencia nominal, modificando su cavidad de 360 x 362 x 247 mm mediante placas electromagnéticas de SiC (12 %), Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub> (61 %) y SiO<sub>2</sub> (27 %). Este prototipo de mufla de microondas está diseñado para proporcionar las condiciones térmicas adecuadas para la cocción de los moldes, transformando la energía de microondas en una atmósfera de conducción térmica. El dispositivo tiene siete potencias nominales [105, 270, 300, 350, 525, 600, 800 y 1000 W], que se refrigera con dos unidades Trotec Tds 19E 3Rw.

El modelo sometido a prueba consistía en un árbol *jirafa*, elaborado con cera sintética roja para modelar *Iberceras 1950* a partir de un molde de silicona, con un peso medio de 7,8 g. La proporción del compuesto utilizado para fabricar el molde fue de 40:100 (agua/yeso), mezclada eléctricamente a 20000 rpm, sin la aplicación de una bomba de vacío, y se dejó un tiempo de

reposo de dos horas. El revestimiento refractario utilizado fue *Prima Wish Cast*, diluido en agua a 23 °C. La pasta se moldeó en un cilindro de PVC de 100 mm de diámetro y 68 mm de altura, con un peso medio de 694 g. El número de muestras realizadas (27) estuvo condicionado por los ajustes necesarios para garantizar el rendimiento de las curvas térmicas de los procesos térmicos DeMw y CHi ya mencionados.

## 4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las dos etapas de tratamiento, DeMw y CHi.

### 4.1. Fase de descere con microondas (DeMw)

En primer lugar, la primera curva de temperatura ensayada (en adelante, Cv1) consistió en aplicar [25'-105 W; 8'-270 W; 6'-350 W]; la Cv1 se analiza en el trío de muestras T1-3. Según los datos calculados en la primera columna (Tabla 1), el descere en este trío (T1-3) fue del 34,615 % con un DesM del -1,824 %, porcentajes considerados de baja eficiencia.

**Tabla 1.** Resultados del descere de las muestras de T1 a T15.

| Promedio | T (°C) | (%) Descere | DesM (%) | Curva                                               |
|----------|--------|-------------|----------|-----------------------------------------------------|
| T1-3     | 70     | 34.615      | -1,824   | Cv <sup>1</sup> [25'-105 W; 8'-270 W; 6'-350 W]     |
| T4-6     | 85     | 63,899      | -6,238   | Cv <sup>2</sup> [12'-105W; 16'-270W; 11'-350 W]     |
| T7-9     | 86     | 93.312      | -2,473   | Cv <sup>3</sup> [25'-270 W; 8'-350 W]               |
| T10-12   | 91     | 95,66       | -7.299   | Cv <sup>4</sup> [25'-270W;10'-350W; 5'-525W]        |
| T13-15   | 102    | 98,311      | -16.377  | Cv <sup>5</sup> [15'-270W;15'-350W;8'-525W;4'-800W] |

En el subsiguiente trío (T4-6), para aumentar los registros, se invirtieron los tiempos y potencias de los primeros escalones, operando con la Cv2 a [12'-105W; 16'-270W; 11'-350 W], que conserva la duración total del tratamiento anterior [39']. Con el cambio de curva, se comprueba que la DiMw entre estas tres unidades admite [270 W] sin registro de deterioros (InF de 0 %). Teniendo en cuenta que el empleo de esta potencia en un único molde conlleva grandes riesgos (Moreno et al., 2022), se considera un resultado positivo. El aumento de potencia no produce InF (índice de fisuras), por lo que el aumento de la temperatura no resulta agresivo para los moldes. En los escalones siguientes de la misma curva, se alcanzaron temperaturas de 85 °C en cada uno de los moldes y desceres del 63,899 %, sin embargo, resultó un DesM de -6,238 %, considerado nuevamente demasiado bajo. A partir de los resultados obtenidos por la Cv2, se consideró operar a 270 W como primer escalón de la Cv,3 que consiste en [25'-270 W; 8'-350 W], con una duración total de [36']. Tal como refleja la (Tabla 1), los moldes en la horquilla T7-9, manifestaron resistencia al aumento de potencia con la curva térmica Cv3, sin presentar abrupciones durante su descere, pudiéndose emplear 25' continuados a [270 W] gracias a la DiMw (división MW entre cuerpos). Con la comparación de los errores reportados en otros ensayos, donde la susceptibilidad de un único molde experimentaba daños irreversibles tras una exposición prolongada, sin intermitencia, a [270 W]. Este trío (T7-9), tal como

refleja la columna DesM, registra una remoción de humedad de 2,473 %. A esta deshidratación, se suma un descere de 93,312 %, alcanzando 86 °C de temperatura máxima tras finalizar la Cv3. La fórmula de inversión de tiempo/potencia empleada en la aplicación Cv3 permite aumentar el peso de cera evacuada y reducir el tratamiento térmico 3'. Sin embargo, el secado del molde no se desarrolla en consecuencia, obteniendo un DesM por muestra demasiado bajo en comparación con el procesado individual, donde para un solo molde, el DesM fue -12,881 % empleando una aplicación de [25'-105 W; 8'-270 W y 6'-350W].

Aunque la Cv3 opera de forma segura en los moldes, es de baja potencia para la remoción inicial de la humedad. Por lo tanto, en el trío T10-12 se reinvierten los valores, dando lugar a la combinación [25'-270W;10'-350W; 5'-525W]-[40']. Esta nueva curva (Cv4) desarrolla la deshidratación en correspondencia con el límite de la resistencia térmica del PVC (establecido entre 80 y 100 °C). Se evacúa un 95,66 % de cera y el DesM aumenta con respecto a los tríos anteriores: [-7,299 %]. La Cv4 alcanza 91 °C en su fase final, límite térmico para el encofrado de PVC, que empieza a deteriorarse cuando el molde alcanza los 112 °C, aproximadamente. Esto se debe a que, a esta temperatura, la conductividad térmica transmite suficiente energía para alcanzar el punto de fusión del PVC, establecido en 80 °C (Mujal, 2011).

Con el trío T 13-15 se evalúa el rendimiento de la Cv5 [15'-270W;15'-350W;8'-525W;4'-800 W], con una duración total de [42']. En este caso, el alargamiento de la aplicación Cv5 presentó una pérdida de masa de [-16,377 %], sin fisuras y con desceres del 99,2 %. Un DesM de -12,881 % es comparable a los registros obtenidos en las curvas aplicadas a un único molde en la cavidad, con una duración de 39'. Se aprecia que, en la comparación entre las curvas Cv3-4, aumenta la cantidad descerada (+22 %), llegando a 99,2 % de cera recuperada sin combustionar. Estos resultados permiten afirmar que la DiMw permite potencias más altas con una exposición en MW más corta y, por consiguiente, una mayor deshidratación de los moldes. El registro más alto de remoción se observó en la muestra 22 [DesM: 17,213 %].

**Tabla 2.** Resultados del descere de la serie T16 a T24.

| Tríos    | T (°C) | Descere (%) | DesM (%) |
|----------|--------|-------------|----------|
| T16-18   | 101    | 98          | -16.472  |
| T19-21   | 111    | 100         | -16.816  |
| T22-24   | 91.6   | 99,6        | -17.112  |
| Promedio | 101.2  | 99,2        | -16.794  |

La verificación del funcionamiento de la Cv5 indicada por los (3) tríos T16-18, T19-21 y T22-24 garantiza un índice de fisuras por debajo del 3,779 %, lo que confirma el funcionamiento de la Cv5 para DeMW con una efectividad en apenas [47'] de duración total. Estos resultados permiten orientar la incursión de las MW en el alcance productivo, pues se recupera el 99 % de cera sin pérdida de sus propiedades, ya que no se genera combustión durante el proceso por MW. La curva térmica diseñada para el descere y remoción de humedad apropiada a 24 g de cera y 840 cl. de agua se logra en una operación de apenas 47' de MW empleando una potencia relativa de 233,33 W, recuperando toda la cera en modelos de morfología compleja, con un índice de fisuras de 0 %.

## 4.2. Procedimiento híbrido por microondas (CHi)

Con el descere (y deshidratación) del molde, aumenta la pérdida de sus propiedades dieléctricas, mostrándose el revestimiento transparente a las MW. Investigaciones validaron el funcionamiento de calentamiento híbrido utilizando SiC (Moreno et al., 2022). Estas se basan en la incorporación de un mineral electromagnético con un intervalo de absorción de MW que, aislado adecuadamente con materiales transparentes a MW y altamente refractarios, permite elevar las temperaturas de las muestras hasta 750 °C de manera gradual. El diseño del habitáculo susceptible de MW debe realizarse de modo apropiado para aplicar la irradiación de manera efectiva y suave sobre los moldes, además de proporcionar la suficiencia térmica para la transmisión hasta temperaturas de sinterización. Con el primer prototipo “MW-Mufla” para revestimientos refractarios, diseñado por los autores, se establecieron las condiciones adecuadas. Para esta investigación, se modificó el horno MW mediante un recubrimiento electromagnético completo de la cavidad, lo que amplía el habitáculo de sinterización. Se detallan a continuación los resultados de las fases de pruebas conducentes a diseñar la conductividad térmica del dispositivo para las pruebas de CHi utilizando las muestras que obtuvieron un porcentaje de DeMW  $\geq 90$  %, (concretamente la horquilla T7-9 a T22-24).

Como se expresa en la (Tabla 3), las temperaturas máximas registradas por los tríos de las muestras 7 a 16 fueron inferiores a las recomendadas para una fundición eficaz (750 °C). La ignición fue apreciable, lo que impidió la continuidad de la colada fundida. Solo a partir del trío T16-18 se registró una temperatura de 741 °C.

**Tabla 3.** Resultados de sinterización de las curvas CvS 1-7.

| Curvas                               | Ignición       | Calidad copia | T.Máx. (°C) | Tiempo (Min)                            | Potencias (W)                                      | Total (Min) | InF% |
|--------------------------------------|----------------|---------------|-------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------|------|
| CvS <sup>1</sup><br>7 a 9            | -              | -             | 324         | 6'-6'-6'-6'-<br>10'-15'-38'-<br>15'-10' | 100 -270 -350<br>-440 -600 -800<br>-1000 -800 -600 | 112'        | 0    |
| CvS <sup>2</sup><br>7-9 <sup>2</sup> | -              | -             | 433         | 12'-12'-25'-<br>40'-15'-10'             | -270 -440 -800<br>-1000 -800 -600                  | 114'        | 0    |
| CvS <sup>3</sup><br>10 -12           | Si<br>(3 de 3) | -             | 543         | 12'-12'-25'-<br>45'-15'-10'             | 350 -600 -800<br>-1000 -800 -600                   | 129'        | 0    |
| CvS <sup>4</sup><br>13 -15           | Si<br>(3 de 3) | -             | 550         | 12'-25'-45'-<br>15'-10'                 | 600 -800 -1000<br>-800 -600                        | 129'        | 0    |
| CvS <sup>5</sup><br>16 -18           | No<br>(1 de 3) | Media         | 741         | 12'-55'-15'-<br>10'                     | 800 -1000 -800<br>-600                             | 119'        | 16   |
| CvS <sup>6</sup><br>19 -21           | No<br>(0 de 3) | Alta          | 799         | 15'-85'-30'                             | 800 -1000 -800                                     | 130'        | 16   |
| CvS <sup>7</sup><br>22 -24           | No<br>(0 de 3) | Alta          | 760         | 30'-70'-20'                             | 800 -1000 -800                                     | 120'        | 0    |

Las curvas de sinterización (CvS1-7) para las muestras 7 a 18, aplicadas con el prototipo “MW-Mufla”, no produjeron agrietamiento grave en los moldes, lo que permitió la colada del metal en estas 14 muestras. Sin embargo, algunas combinaciones de tiempo y potencia en MW

(CvS1-3) resultaron insuficientes para completar la sinterización. Así lo atestiguan los indicadores de ignición y color, con zonas rojizas o grisáceas en la superficie de los moldes, producto de la incrustación de la carbonización y la oxidación en la porosidad del refractario, no eliminadas adecuadamente.

En la muestra 18 del trío T16-18, la comparación fotográfica con el modelo en cera evidencia zonas incompletas del árbol en metal, debidas a una sinterización parcial del molde y a las consiguientes reacciones de ignición durante la colada del metal fundido. La baja temperatura en la zona localizada deja resquicios de cera y/o humedad que generan reacciones internas con el metal fundido.

Las curvas CvS6 y CvS7, posteriores a este grupo de muestras (T19-21 a T22-24), permiten una sinterización adecuadamente desarrollada. Así se aprecia en la comparación fotográfica, donde el árbol de jirafas en cera de la muestra (CM24) y su homóloga en latón guardan sincronía en la forma y en el registro superficial, lo que descarta reacciones de ignición en el interior del molde. Si bien es cierto que el rápido ascenso de la temperatura de las curvas CvS6 y CvS7 al emplear las máximas potencias ocasionó fisuras leves en el trío T19-21, estas fueron superficiales y no se produjeron filtraciones metálicas en el producto obtenido. Las fisuras consideradas leves, con la curva utilizada en el trío T19-21, aparecen localmente en tan solo uno de los moldes. Pudiendo la causa relacionarse con otros factores distintos del tratamiento térmico y, por lo tanto, no ser un indicador agravante.

Por otro lado, la DiMw en la cavidad durante esta etapa de calentamiento (CHi) se reparte entre las placas electromagnéticas, y los moldes se muestran transparentes a las MW en el rango de temperatura de 0 a 400 °C, por estar altamente deshidratados. Una vez sobrepasada esta temperatura en la cavidad de sinterizado, el compuesto refractario reabsorbe energía de microondas gracias a sus componentes de SiO<sub>2</sub>. La DiMw ecualiza nuevamente y permite el empleo de potencias de Mw media y alta sin ocasionar incrementos de temperatura propicios a desperfectos en los moldes. Con la aplicación de CvS5-7 se logra sinterizar los tríos de T 16-18 a T22-24 operando a altas potencias (600, 800 y 1000 W). Se verifica la hipótesis motor de la investigación según la cual, a mayor número de moldes, menor es la celeridad de calentamiento. Estrategia que supone una doble ventaja: temporal y procesual, siendo el acortamiento temporal posible gracias al aumento de muestras simultáneas.

En el dispositivo “MW-Mufla” se logran sinterizaciones de CaSO<sub>4</sub>·½H<sub>2</sub>O y SiO<sub>2</sub> en apenas [120'] y caracterización de calidad contrastada. Esta ventaja, en cuanto a la reducción temporal frente a un horno convencional, sumada a las ofrecidas por el tratamiento de DeMW, permite obtener fundiciones sin infraestructura especializada en un tiempo óptimo, con seguridad y sin combustiones que generen emisiones de CO<sub>2</sub> y H<sub>2</sub>O. No obstante, en lo referido a las ventajas, es necesario tener en cuenta que el rendimiento exigido durante un tiempo prolongado al aparato MW, operando a máximas potencias [800 y 1000 W], conlleva la necesidad de refrigerar el horno MW de acuerdo con las temperaturas de trabajo. Además, se debe considerar que las placas electromagnéticas precisan mantenimientos debidos a las contracciones térmicas tras usos repetidos como cualquier horno cerámico tras múltiples sinterizaciones, esto es debido a que los moldes desprenden humedad que estas mismas placas canalizan y a los cambios térmicos que puedan sufrir tras las aperturas del horno, por lo que es de considerar no generar choques térmicos innecesarios.



## 5. DISCUSIÓN

Como ya se ha indicado, las partículas de agua son grandes absorbentes de microondas e interactúan rápidamente con el campo eléctrico. La aplicación del calentamiento por microondas, al presentar un alto porcentaje de agua en estos moldes, ha requerido, en la primera etapa —el descerado y secado—, un control de la potencia aplicada para no deteriorarlos, lo cual es necesario para deshidratarlos lentamente mientras se evacúa la cera. Por este motivo, se diseñan curvas de potencia/tiempo, para las cuales se ha planteado una comparación con los resultados de investigaciones previas que utilizaron la misma metodología en un único molde.

Estos resultados nos permiten afirmar que el intercambio de ondas entre cuerpos, hipotetizado en la investigación, es un fenómeno que admite no solo aplicar más potencia, sino también reducir el tiempo de procesamiento y triplicar la producción. Este hallazgo posiciona esta fuente de energía como una candidata ideal para sustituir otras fuentes de uso común.

Una vez alcanzados los objetivos propuestos para la curva de descerado, obteniendo un porcentaje de recogida de cera óptimo, la curva térmica ajustada a la cocción y, sin dañar los moldes y alcanzando los 750 °C con un microondas convencional, se verificó, tal y como se indicaba en el apartado anterior, que estos estaban correctamente cocidos, vertiendo el metal fundido sobre ellos y comparando mediante soporte fotográfico las texturas no deseadas por reacciones indebidas.

La correlación de la cocción muestra que el tratamiento conjunto de tres moldes permite aplicar una potencia mucho mayor en ciclos más largos y también en la distribución de las ondas entre los cuerpos durante esta fase de calentamiento. Aunque se necesitan 120 minutos para que estén preparados para recibir el metal fundido, en comparación con los 88 minutos de un solo molde, el aumento de tiempo no alcanza a un tercio de los 264 minutos necesarios para el procesamiento individual de hasta tres moldes. Las principales diferencias radican en la capacidad de calentamiento del sistema híbrido singular, utilizado en investigaciones anteriores, y del empleado en el presente estudio. Si bien es cierto que las referencias contrastadas utilizaban carburo de silicio —que rodeaba el molde— y, en su mayoría, estaban aisladas, en esta investigación, el carburo de silicio rodea todas las paredes del horno, no solo el molde cilíndrico, y dado que no está tan bien aislado para transferir la temperatura a los tres moldes, se requiere más tiempo, lo cual probablemente mejoraría sustancialmente si se optimizara la forma de aplicación del susceptor. Sin embargo, esta diferencia, que puede parecer una desventaja, ha generado resultados positivos. El tratamiento individual del horneado del molde requiere un control exhaustivo de la temperatura, comparable al proceso de descerado; sin embargo, para el procesamiento múltiple, es posible trabajar con potencias más altas, ya que el susceptor no entra en contacto directo con el molde, lo que a su vez permite el uso de potencias medias y altas de microondas.

## 6. CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos, el proceso de descere por microondas aplicado a revestimientos refractarios de  $\text{CaSO}_4 \cdot \frac{1}{2}\text{H}_2\text{O}$  y de  $\text{SiO}_2$  ofrece un rendimiento relevante para el área de microfundición. Los registros de esta investigación mostraron avances significativos gracias a la repartición de ondas entre cuerpos DiMw, lo que permite utilizar potencias de Mw medianas y altas. Este fenómeno permite descerear y sinterizar varios moldes simultáneamente, sin deterioro ni necesidad de tiempos prolongados, pudiendo hacer uso de media y alta potencia.



El correcto funcionamiento del prototipo «Mw-Mufla» de microfusión, construido en esta investigación, abre nuevas vías para alcanzar la productividad en moldes refractarios para joyería profesional, reduciendo los tiempos de sinterización en un 38,69 % respecto a los requeridos por un horno convencional. Por ello, concluimos que la tecnología de microondas es potencialmente eficiente para el procesamiento de materiales y los métodos característicos de la técnica de microfundición, y su adaptación permite configurar una aplicación térmica acorde con las particularidades requeridas por cada proceso, lo que evidencia su potencial para la industria del sector a corto y largo plazo.

## REFERENCIAS

- Albaladejo González, J. C., Pino de León, S. d., & Pérez Conesa, I. (2016). Fundición artística: Descere por microondas. Fundidores: fundiciones férreas y no férreas en arena, coquilla y fundición a presión, 226, 19–21.
- Albaladejo González, J. C., & Rodríguez González, I. (2006). Fundición a la cera perdida: Cellini y la Magnetita. *Revista De Bellas Artes. Artes Plásticas, Estética, Diseño E Imagen*, (4), 13–28. <https://www.ull.es/revistas/index.php/artes/article/view/6603>
- Cavero-Luján, R., Pérez-Conesa, I., Acosta-Hernández, F. F., & Laz-Pavón, M. M. (2025). [Rev. of *Microwave technology VS traditional gas systems for Flash Dewaxing in the art foundry*]. *Results in Engineering*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.rineng.2025.105006>
- Chhillar, P., Agrawal, D., & Adair, J. H. (2008). Sintering of Molybdenum metal powder using microwave energy. *Powder Metallurgy*, 51(2), 182–187. <https://doi.org/10.1179/174329007X178001>
- Artemov, V. (2021). The Interaction of Electromagnetic Waves with Water. In: J. P. Toennies & K. Yamanouchi (Eds), *The Electrodynamics of Water and Ice*. (Springer Series in Chemical Physics, vol 124, pp 51–104). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72424-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72424-5_2)
- Horikoshi, S., Catalá-Civera, J. M., Schiffmann, R.F., Fukushima, J., Mitani, T., & Serpone, N. (2024). Microwave Heating. En: *Microwave Chemical and Materials Processing*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-5795-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-97-5795-4_4)
- Jayavabushana, S., K., & Venkatesh (2020). Analysis of microwave dewaxing and its advantages over conventional autoclave dewaxing-a review. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7, p. 1668. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:249604165>
- Moreno, A., Hernández Maqueda, R., & Ballesteros, I. (2017). Secado industrial con energía microondas. En J.A. Menéndez y A.H. Moreno (Eds.), *Aplicaciones del calentamiento con energía microondas* (pp. 85–118). Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Moreno Candel, F., Pérez Conesa, I., Acosta Hernández, F. F., & Aguilar Galea, J. A. (2021). Estudio de producción de piezas de microfundición para joyería utilizando energía microondas = Production study of jewelry microcasting pieces using microwave energy. *ArDIn: Arte Diseño Ingeniería*, 10, 217–237. <https://doi.org/10.20868/ARDIN.2021.10.4534>
- Moreno Candel, F., Pérez-Conesa, I., Acosta Hernández, F. F., & Aguilar Galea, J. A. (2022). Microwave dewaxing and firing of refractory linings for cast jewelry using a centrifugal machine. *LatinAmerican Journal of Metallurgy and Materials*, 42(1), 68–82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7213672>

- Mujal-Rosas R., Orrit Prat J., Ramis-Juan X., Marín-Genesca M., & Rahhali A. (2011). Dielectric characteristics of various polymers (PVC, EVA, HDPE, and PP) reinforced with tires. *Afinidad: Journal of Chemical Engineering Theoretical and Applied Chemistry*. 554, 263-273 <https://raco.cat/index.php/afinidad/article/view/268106>
- Pérez-Conesa, I., Fayos-Fernández, J., Aguilar Galea, J. A., Monzó-Cabrera, J., & Pérez-Campos, R. (2022). Evaluation of graphite and TiO<sub>2</sub> as susceptors for microwave dewaxing in ceramic shell casting processes of artworks. *Journal of Microwave Power and Electromagnetic Energy*, 56(3), 201–215. <https://doi.org/10.1080/08327823.2022.2106730>
- Plaza González, P. J. (2015). *Control de la temperatura en sistemas de calentamiento por microondas*, [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València] <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/61475>

## Capítulo 23

# Simulación de alta fidelidad en Medicina Legal y Forense: experiencia innovadora con maniquíes, moulage y evaluación por estaciones

---

Antonio Peña-Fernández

*Universidad de Alcalá (España)*

*De Montfort University (Reino Unido)*

María de los Ángeles Peña Fernández

*Universidad de Alcalá (España)*

**Resumen:** Este capítulo describe y evalúa de manera preliminar una experiencia docente de simulación de alta fidelidad desarrollada en Medicina Legal y Forense del Grado en Criminalística (Universidad de Alcalá, 2025/26). La intervención buscó reforzar el razonamiento clínico-pericial mediante tareas auténticas: exploración externa sistemática, descripción objetiva, clasificación de lesiones e inferencia del mecanismo de producción. Participó la cohorte completa (n=58) durante prácticas regladas, organizada en dos estaciones simultáneas de pequeños grupos. Se utilizaron maniquíes y simulantes hiperrealistas de silicona tipo “stickers” (moulage) para representar lesiones contusas, por arma blanca y por arma de fuego. Cada estación incorporó una historia clínico-legal breve y una plantilla estructurada, basada en estándares de buenas prácticas, que guiaba la secuencia observación–registro–interpretación–síntesis en formato de informe. El desempeño se valoró con listas de verificación y rúbricas tipo OSPE y con una prueba práctica corta en tiempo limitado mediante láminas plastificadas con múltiples simulantes. Los resultados preliminares, derivados de evaluación docente integrada y retroalimentación informal, indican factibilidad con recursos habituales, mayor estandarización del estímulo visual y una separación más nítida entre descripción e interpretación, con narrativas “hallazgo–hipótesis–conclusión” más coherentes. Tras la aprobación ética institucional, futuras ediciones incorporarán una evaluación mixta estructurada y explorarán la transferencia del modelo a Medicina y su integración en recursos escalables vinculados a *ToxiGame®*.

**Palabras clave:** Medicina legal y forense, simulación, moulage, simulantes de lesiones, evaluación tipo OSPE

**Abstract:** This chapter describes and provides a preliminary evaluation of a high-fidelity simulation teaching experience delivered in the Legal and Forensic Medicine module of the BSc in Criminalistics (University of Alcalá, Spain, 2025/26). The intervention aimed to strengthen forensic clinical reasoning through authentic tasks: systematic external examination, objective injury description, injury classification, and inference of the likely mechanism of production. The entire cohort (n=58) took part during scheduled practical classes, organised into two simultaneous

small-group stations. Manikins and hyper-realistic silicone wound simulants (“stickers”; moulage) were used to represent blunt-force, sharp-force and firearm-related injuries. Each station included a brief clinical–legal case history and a structured worksheet, based on good-practice standards, to guide the sequence from observation to recording, interpretation and report-style synthesis. Performance was assessed using OSPE-style checklists and rubrics, complemented by a short timed practical test using laminated sheets displaying multiple simulants. Preliminary findings, derived from integrated teaching evaluation and informal learner feedback, indicate feasibility within routine resources, improved standardisation of visual stimuli across groups, and a clearer separation between description and interpretation, with more coherent “finding–hypothesis–conclusion” narratives. Following institutional ethical approval, future iterations will incorporate a structured mixed-methods evaluation and will explore transfer of the model to medical training and its integration into scalable resources linked to the *ToxiGame®* project.

**Keywords:** Legal and forensic medicine, simulation-based education, moulage, wound simulants, OSPE assessment

## 1. INTRODUCCIÓN

La docencia de la medicina legal y forense presenta retos específicos derivados de la naturaleza aplicada, interdisciplinar y altamente contextual de la disciplina, situada en la interfaz entre la práctica clínica y el sistema de justicia, y con contenidos que abarcan desde la investigación médico-legal de la muerte hasta la valoración de lesiones, el daño corporal y la responsabilidad profesional (Arimany-Manso et al., 2024; Payne-James et al., 2024). La correcta interpretación de lesiones, la reconstrucción de hechos, la valoración del daño corporal y la elaboración de conclusiones con implicaciones jurídicas requieren no solo conocimientos teóricos sólidos, sino también el desarrollo de competencias prácticas, analíticas y éticas que difícilmente pueden adquirirse mediante metodologías exclusivamente expositivas, especialmente cuando se exige documentación rigurosa y comunicación pericial adecuada (Aulino et al., 2025; Özkök et al., 2025). En particular, el desempeño competente en escenarios médico-legales depende de forma sustancial del razonamiento clínico/pericial, entendido como el proceso cognitivo mediante el cual se recogen y analizan datos, se generan y contrastan hipótesis y se construyen conclusiones defendibles en contextos caracterizados por incertidumbre, presión temporal y consecuencias legales relevantes (Abouzahir et al., 2024).

### 1.1. Panorama docente y necesidades formativas en Medicina Legal y Forense (Europa y España)

A nivel europeo, la enseñanza de la medicina legal y forense en el grado presenta una notable variabilidad en carga docente, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación. La encuesta del European Council of Legal Medicine (ECLM) describe que, aunque la asignatura se mantiene mayoritariamente como obligatoria en los planes de estudio, persiste un predominio de enfoques expositivos (clases magistrales y materiales docentes asociados), y la exposición del alumnado a actividades clínicas forenses reales aparece como una de las modalidades menos utilizadas, pese

a su relevancia para la práctica profesional (Payne-James et al., 2024). Este escenario alimenta un debate consolidado: la formación de grado tiende a evaluar con mayor facilidad el conocimiento declarativo, mientras que resulta más complejo entrenar y valorar, de forma estandarizada, competencias aplicadas como la exploración sistemática, la identificación y descripción objetiva de lesiones, la integración de contexto y la argumentación pericial.

En España, este desafío se enmarca, además, en un proceso de transformación de la enseñanza universitaria y de la formación especializada. Se ha señalado que la docencia de la medicina legal y forense se encuentra en un periodo de cambio profundo: con la implantación de los planes de estudio derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (“Plan Bolonia”), la enseñanza de pregrado impartida en las facultades de medicina ha perdido, en términos generales, importancia cuantitativa respecto a planes previos; por el contrario, la enseñanza posgraduada ha experimentado un avance significativo con la consolidación progresiva de la especialidad de Medicina Legal y Forense en régimen de residencia (Perea-Pérez et al., 2024). En este sentido, la aprobación del programa formativo oficial de la especialidad mediante la Orden PCM/997/2022, que establece una duración de cuatro años y define objetivos, rotaciones, criterios de evaluación y requisitos de acreditación de unidades docentes, representa un hito estructural para la profesionalización y estandarización de la formación especializada (Orden PCM/997/2022). Esta doble dinámica —reducción relativa del peso del pregrado y fortalecimiento del posgrado— refuerza la necesidad de que el grado adopte estrategias docentes capaces de promover resultados de aprendizaje competenciales, especialmente en aquello que el médico general y otros perfiles (*p. ej.*, criminalistas) pueden encontrar en su práctica: reconocimiento de lesiones, toma de decisiones prudente, comunicación técnico-pericial y comprensión del marco jurídico-sanitario.

## **1.2. Simulación de alta fidelidad y evaluación del desempeño: fundamentos para la innovación docente**

En este contexto, la literatura en educación en ciencias de la salud ha señalado de forma reiterada la necesidad de incorporar metodologías activas que favorezcan el aprendizaje experiencial, la toma de decisiones y el razonamiento aplicado en entornos controlados y seguros. Entre estas metodologías, la simulación clínica —y, en particular, la *simulación de alta fidelidad*— se ha consolidado como una estrategia eficaz para el desarrollo de competencias profesionales tanto técnicas como transversales, al facilitar el entrenamiento deliberado, la repetición, la estandarización de situaciones complejas y el aprendizaje a partir del error (Bienstock et al., 2023; Bienstock y Heuer, 2022). La simulación de alta fidelidad es una modalidad de aprendizaje experiencial que reproduce situaciones profesionales con un alto grado de realismo, de modo que el alumnado debe actuar como lo haría en un contexto real, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. En educación en ciencias de la salud, suele apoyarse en maniquíes avanzados, actores/pacientes estandarizados, escenografía y materiales hiperrealistas (por ejemplo, *moulage*: maquillaje y caracterización hiperrealista de lesiones), con el objetivo de entrenar desempeño en un entorno seguro, controlado y repetible.

En Medicina Legal y Forense (MLF), la alta fidelidad no depende únicamente de la tecnología del maniquí, sino del diseño del escenario: coherencia del caso (historia clínico-legal), calidad visual y contextual de las lesiones simuladas, necesidad de documentar hallazgos y justificar inferencias, e incorporación de tareas auténticas (exploración externa, clasificación lesional, re-

dación de conclusiones, etc.). Desde un punto de vista pedagógico, la simulación dota al docente de un marco idóneo para integrar evaluación formativa, retroalimentación inmediata y reflexión guiada mediante procesos estructurados de *debriefing*, elementos asociados a mejoras en la comprensión y en la transferencia del aprendizaje a contextos profesionales (Bienstock y Heuer, 2022). El *debriefing* es la fase posterior a la simulación en la que se analiza de forma guiada lo ocurrido con el fin de transformar la experiencia en aprendizaje; se habla de *debriefing* estructurado cuando esa reflexión se conduce mediante un protocolo con etapas y preguntas orientadas a objetivos docentes concretos. Asimismo, el empleo combinado de maniqués, moulage y dinámicas por estaciones ha mostrado utilidad para potenciar variables no técnicas relevantes en contextos profesionales complejos (*p. ej.*, atención situacional, comunicación, trabajo en equipo y toma de decisiones bajo presión), que son difíciles de entrenar con enfoques exclusivamente teóricos (DCosta et al., 2024; Redjem et al., 2025).

No obstante, aunque el uso de maniqués de alta fidelidad y técnicas de moulage está ampliamente extendido en disciplinas como la medicina de urgencias, la anestesiología o la enfermería, su aplicación en la docencia de la medicina legal y forense sigue siendo relativamente limitada y heterogénea. Una revisión reciente centrada en el aprendizaje del razonamiento clínico en medicina forense concluye que los enfoques docentes continúan siendo, con frecuencia, fragmentados y excesivamente didácticos, y que resulta necesario reforzar estrategias activas —como el aprendizaje basado en casos y el entrenamiento mediante simulación— para mejorar el pensamiento crítico y la toma de decisiones en tareas médico-legales (Abouzahir et al., 2024). Este diagnóstico es especialmente relevante para contenidos nucleares de la disciplina, tales como la interpretación de patrones lesionales, la integración de información contextual y la construcción de narrativas periciales coherentes, que exigen no solo reconocer una lesión, sino describirla de forma objetiva, clasificarla adecuadamente, inferir mecanismos probables y sostener conclusiones con argumentos verificables.

En este marco, la incorporación de formatos de evaluación estructurados basados en desempeño constituye un componente clave para garantizar el rigor y la calidad de la innovación docente. En medicina y ciencias de la salud, los enfoques tipo OSCE/OSPE (Objective Structured Clinical Examination/Objective Structured Practical Examination), esto es, exámenes clínicos o prácticos estructurados y objetivos, se utilizan ampliamente para la evaluación estandarizada del desempeño competencial. En el ámbito específico de la medicina forense, existen experiencias que demuestran la viabilidad de diseñar estaciones reproducibles centradas en tareas como la exploración externa post mortem y la identificación sistemática de hallazgos, con criterios objetivos y comparables entre estudiantes (Heide et al., 2018). De forma complementaria, también se ha documentado el uso combinado de maniqués y actores para entrenar y evaluar procedimientos vinculados a la exploración externa y a la interpretación de hallazgos en contextos formativos que incluyen tanto estudiantes de medicina como otros colectivos profesionales relacionados (Flössel et al., 2021). En conjunto, estas evidencias sostienen que la simulación puede proporcionar no solo una experiencia de aprendizaje más inmersiva, sino también una plataforma sólida para la evaluación competencial en medicina legal.

Paralelamente, el desarrollo de simulantes físicos realistas ha progresado de manera significativa en investigación forense y médico-legal. Los modelos basados en compuestos multicapa y sistemas de silicona han demostrado capacidad para aproximar propiedades visuales y mecánicas



de piel y tejidos blandos, ofreciendo alternativas reproducibles y éticamente aceptables frente a restricciones asociadas al uso de material cadavérico o animal (Dąbrowska et al., 2016; Sloan y Robertson, 2024). De forma análoga, modelos anatómicos optimizados para investigación balística han mostrado validez aparente al reproducir configuraciones de fractura consideradas comparables a las observadas en víctimas reales, reforzando el potencial formativo y demostrativo de simulantes anatómicamente realistas (Mahoney et al., 2018). Aunque estos desarrollos se originan con frecuencia en entornos de investigación o simulación clínica, su adaptación al ámbito docente en medicina legal resulta particularmente pertinente: al permitir materializar patrones lesionales con alto realismo visual, se facilita el tránsito desde una enseñanza basada en imágenes estáticas hacia un aprendizaje práctico centrado en la observación sistemática, la clasificación, la descripción y la interpretación razonada.

Además de su relevancia intrínseca para la formación médico-legal, el entrenamiento basado en escenarios y estaciones resulta especialmente pertinente para competencias vinculadas a la respuesta ante incidentes de tipo químico, biológico, radiológico y nuclear (QBRN; CBRN por sus siglas en inglés). Estos escenarios exigen una actuación sistemática y segura (control del riesgo, priorización y toma de decisiones bajo incertidumbre), documentación rigurosa, coordinación interprofesional y comunicación precisa, competencias que se solapan con tareas nucleares en MLF (exploración y descripción objetiva, razonamiento prudente, trazabilidad y coherencia narrativa pericial). En consecuencia, la simulación con maniqués y moulage no solo aproxima al alumnado a patrones lesionales frecuentes, sino que constituye un marco formativo idóneo para introducir y reforzar lógicas de actuación estandarizada aplicables tanto a entornos clínicos como a la gestión de incidentes con implicaciones legales y de salud pública.

En el ámbito de la Criminalística, estas necesidades se acentúan por la naturaleza integradora del perfil formativo. El estudiantado debe comprender la etiología de las lesiones, interpretar informes periciales y articular el razonamiento médico-legal con otras fuentes de evidencia, dentro de un marco de actuación que requiere precisión técnica, trazabilidad y coherencia narrativa. En este sentido, la simulación con maniqués y simulantes de heridas de silicona ofrece una oportunidad especialmente valiosa para aproximar al alumnado a escenarios médico-legales de forma estructurada, favoreciendo el aprendizaje significativo al exigir desempeños auténticos. Además, el empleo de guías y plantillas estructuradas para la exploración y la documentación contribuye a alinear el aprendizaje con estándares profesionales y con buenas prácticas en la actuación médico-legal, reforzando la sistematicidad de la observación y la calidad del razonamiento (Consejo Médico Forense, 2023).

Finalmente, una revisión del estado actual de la docencia de la toxicología y de la medicina legal en la Universidad de Alcalá, así como de los principales retos asociados a la actualización metodológica y a la orientación competencial, se describe en detalle en Peña-Fernández (2026). En este marco, durante el primer semestre del curso 2025/26 se implementó en la Universidad de Alcalá una experiencia educativa basada en simulación de alta fidelidad en la asignatura de Medicina Legal y Forense del Grado en Criminalística: Ciencias y Tecnologías Forenses (UAH, 2026a, 2026b). El presente capítulo describe e inicialmente evalúa dicha intervención y discute su transferencia prevista al Grado en Medicina en el segundo semestre, con vistas a explorar su escalabilidad y su integración progresiva en itinerarios formativos más amplios. Asimismo, se plantea el desarrollo progresivo de materiales complementarios de aprendizaje basado en casos

(específicamente, baraja de cartas de escenarios/incidentes y guías estructuradas de actuación) para su integración en talleres CBRN y como recurso reusable en actividades gamificadas vinculadas al proyecto *ToxiGame*<sup>®</sup> (Peña-Fernández, 2026; UAH, 2026c).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es describir y documentar el diseño e implementación de una experiencia educativa innovadora basada en simulación de alta fidelidad con maniqués y caracterización de lesiones (moulage) en la asignatura de Medicina Legal y Forense del Grado en Criminalística: Ciencias y Tecnologías Forenses de la Universidad de Alcalá (curso 2025/26), así como presentar su evaluación docente en términos de coherencia pedagógica, viabilidad y alineación competencial.

De forma específica, se plantean los siguientes objetivos: a) diseñar e implementar escenarios simulados por estaciones orientados al entrenamiento de competencias médico-legales (exploración externa, identificación, clasificación y descripción objetiva de lesiones, e interpretación razonada); b) definir y justificar los instrumentos docentes de evaluación del desempeño utilizados durante la actividad (*p. ej.*, rúbricas y listas de verificación tipo OSPE) y su alineación con resultados de aprendizaje; c) describir los resultados de la evaluación de la experiencia en términos de implementación (factibilidad, logística, reproducibilidad, incidencias y ajustes de diseño) y de cumplimiento de criterios docentes establecidos; d) discutir la transferibilidad del modelo a otros contextos formativos, incluyendo su adaptación prevista al Grado en Medicina y su aplicación a formación en preparación CBRN basada en escenarios; e) proponer el desarrollo de materiales complementarios reutilizables (cartas de casos/escenarios con tareas y criterios) para su integración en dinámicas de taller CBRN y como expansión del recurso gamificado *ToxiGame*<sup>®</sup>.

## 3. MÉTODOS

### 3.1. Diseño y enfoque de la evaluación

Se llevó a cabo un estudio descriptivo de implementación educativa con evaluación docente integrada, centrado en documentar el diseño, la puesta en marcha y la coherencia competencial de una intervención basada en simulación de alta fidelidad (maniqués y simulantes hiperrealistas de silicona; adquiridos en *MedicFX*<sup>™</sup>, Nueva Zelanda, 2026) aplicada a la enseñanza de Medicina Legal y Forense. La intervención se concibió para operacionalizar el razonamiento clínico/pericial mediante tareas auténticas (exploración externa, descripción objetiva, clasificación lesional e inferencia razonada), en línea con recomendaciones recientes sobre la necesidad de metodologías activas en Medicina Legal y Forense.

Dado que no se diseñó como estudio experimental ni se recogieron datos de investigación adicionales del estudiantado, la evidencia para esta evaluación provino de los registros docentes estructurados (rúbricas/listas de verificación tipo OSPE y diario de implementación), agregados a nivel de grupo/cohorte y utilizados con finalidad formativa y de documentación de la experiencia.

### 3.2. Contexto académico y participantes

La experiencia se implementó en el primer semestre del curso 2025/26 en la asignatura obligatoria de tercer curso de 6 créditos ECTS de Medicina Legal y Forense del Grado en Criminalística. Al ser

las prácticas obligatorias, participó la cohorte completa de estudiantes matriculados en la asignatura (n=58). La participación se enmarca en prácticas obligatorias de la asignatura; no se recogieron datos personales adicionales y la información presentada se reporta de forma agregada.

De forma complementaria, se prevé la adaptación e implementación de la intervención en el Grado en Medicina durante el segundo semestre del curso 2025/26 como fase de transferencia y escalabilidad del modelo.

Tradicionalmente, la docencia práctica de esta materia se apoyaba principalmente en sesiones expositivas, imágenes estáticas y demostraciones puntuales de casos. El rediseño descrito en este capítulo se implementó para reforzar el componente competencial del módulo, especialmente en lo relativo a exploración externa sistemática, descripción objetiva de lesiones y razonamiento médico-legal aplicado.

### **3.3. Intervención educativa y procedimiento**

El diseño inicial y la fundamentación de esta práctica, enmarcada en una estrategia de innovación docente institucional, se describen en Peña-Fernández y cols. (2026). La intervención se planteó para entrenar de forma explícita el razonamiento clínico/pericial mediante tareas auténticas y escenarios realistas, en consonancia con recomendaciones recientes que abogan por reforzar metodologías activas —incluida la simulación y el aprendizaje basado en casos— para potenciar pensamiento crítico y toma de decisiones en medicina forense (Abouzahir et al., 2024; Flössel et al., 2021; Heide et al., 2018).

La actividad se organizó como una práctica por estaciones, diseñada para reproducir la lógica de trabajo de la exploración médico-legal en un entorno controlado. Se emplearon dos maniqués (dos estaciones simultáneas) junto con simulantes hiperrealistas de lesiones de silicona (moulage) para representar patrones lesionales compatibles con mecanismos frecuentes en la práctica forense. Así, la intervención se articuló en tres sesiones prácticas estructuradas centradas en (i) traumatismo contuso, (ii) lesiones por arma blanca (cortantes y punzantes) y (iii) lesiones por arma de fuego. Para ello se utilizaron simulantes hiperrealistas de silicona tipo “stickers” (moulage) que representaban, entre otros, hematomas, abrasiones, laceraciones, heridas incisivas y punzantes, así como lesiones compatibles con orificio de entrada y salida por proyectil, aplicados en regiones anatómicas seleccionadas para construir escenarios médico-legales verosímiles. Cada estación se acompañó de una historia clínico-legal breve y del trabajo con una plantilla estructurada que guiaba la secuencia observación–descripción objetiva–clasificación–inferencia prudente–síntesis médico-legal.

En cada estación/maniquí, el alumnado (en pequeños grupos) debía: (1) realizar una observación general inicial del “caso” y del contexto aportado; (2) llevar a cabo una exploración externa sistemática; (3) identificar y clasificar todas las lesiones visibles según criterios trabajados previamente en las sesiones teóricas; (4) registrar de forma estructurada el número de lesiones, localización, morfología y dimensiones cuando procediera; (5) inferir de forma argumentada el mecanismo de producción y el agente causal más probable (*p. ej.*, objeto contundente, arma blanca, arma de fuego), incluyendo la identificación de posibles lesiones de defensa o de vacilación cuando fueran compatibles; y (6) elaborar un resumen médico-legal breve sobre el patrón lesional global y su compatibilidad con las circunstancias referidas, siguiendo la lógica de un informe médico-legal.

El trabajo se guió mediante una plantilla estructurada de exploración y documentación, diseñada para separar explícitamente (i) descripción objetiva e (ii) interpretación/inferencia, y para favorecer una secuencia de razonamiento coherente “hallazgo–hipótesis–conclusión”. Esta plantilla se adaptó a estándares de buenas prácticas disponibles para actuación médico-forense (Consejo Médico Forense, 2023) y se utilizó como soporte de aprendizaje y de retroalimentación en la sesión.

Dado que el montaje disponible permitía dos estaciones simultáneas, los grupos trabajaron mediante rotaciones planificadas, de manera que el alumnado fue alternando entre estaciones hasta completar el recorrido previsto, manteniendo una carga de trabajo comparable entre grupos. Al cierre de la actividad se proporcionó retroalimentación docente y un debriefing orientado a objetivos, centrado en criterios de descripción objetiva, consistencia del razonamiento (de hallazgo a inferencia) y adecuación del lenguaje técnico-pericial, con el fin de consolidar aprendizajes y corregir sesgos interpretativos frecuentes (Abouzahir et al., 2024).

La intervención se concibió, además, como base para una evaluación práctica estructurada por estaciones en formato tipo OSPE, descrita en el apartado de instrumentos de evaluación. De forma complementaria, está prevista la adaptación e implementación de esta metodología en el Grado en Medicina durante el segundo semestre del curso 2025/26, con el fin de explorar su transferencia a un contexto clínico-formativo más amplio (Peña-Fernández, 2026).

### **3.4. Instrumentos de evaluación**

La evaluación de la experiencia se articuló mediante instrumentos docentes estructurados integrados en la sesión práctica, con un enfoque mixto orientado a (i) evaluación del desempeño en tareas médico-legales auténticas y (ii) evaluación de proceso/implementación. Para la evaluación del desempeño se emplearon listas de verificación y rúbricas tipo OSPE adaptadas a las competencias previstas en la asignatura. En particular, cada estación incluyó una hoja de evaluación con apartados que operacionalizan el razonamiento clínico-pericial desde el hallazgo hasta la inferencia, incluyendo la: a) exploración externa sistemática (secuencia, cobertura anatómica, identificación de hallazgos relevantes); b) descripción objetiva de lesiones (localización anatómica, morfología, dimensiones cuando procediera, rasgos diferenciales; uso de terminología adecuada y ausencia de inferencias no justificadas en el apartado descriptivo); c) clasificación lesional (tipo de lesión y compatibilidad inicial con mecanismo: contuso, arma blanca, arma de fuego; diferenciación de lesiones principales vs. accesorias); d) interpretación razonada y prudente (hipótesis de mecanismo, consistencia con el contexto del caso, reconocimiento de incertidumbre y límites); e) documentación y comunicación técnico-pericial (estructura de registro/plantilla, claridad, precisión, trazabilidad de la información).

Esta prueba tipo estación se integró en la evaluación sumativa del módulo como evidencia estructurada de habilidades aplicadas (reconocimiento lesional y razonamiento médico-legal). Para ello, se diseñó una prueba práctica corta tipo estación basada en simulantes: se prepararon diez láminas plastificadas, cada una con cuatro simulantes correspondientes a lesiones diferentes. En modalidad individual, cada estudiante recibió una lámina y dispuso de diez minutos para identificar el tipo de lesión y proponer el mecanismo o agente causal más probable para cada una. Los resultados de esta prueba además permitirán valorar la factibilidad y la escalabilidad de nuestra intervención, especialmente de cara a su transferencia a otros contextos formativos (curso CBRN y Grado en Medicina).

### **3.5. Procedimiento de evaluación y plan de análisis**

La evaluación del desempeño se realizó durante el desarrollo de las estaciones por parte del profesorado responsable, utilizando las listas de verificación/rúbricas previamente definidas. Las evidencias consideradas incluyeron la ejecución de la exploración, la calidad de la descripción lesional y la coherencia del razonamiento expresado por el estudiantado al justificar hipótesis. La retroalimentación se proporcionó de forma inmediata y se reforzó mediante un debriefing final orientado a objetivos, centrado en (i) separación entre descripción e interpretación, (ii) errores frecuentes de clasificación, (iii) coherencia “hallazgo–hipótesis–conclusión” y (iv) precisión del lenguaje técnico.

Dado que la intervención se concibió como una experiencia docente implementada (no experimental), el análisis se estructuró en dos niveles: 1) análisis de implementación (proceso): síntesis descriptiva de incidencias, tiempos, ajustes y valoración de reproducibilidad entre grupos basada en el registro docente; 2) análisis del desempeño (docente): resumen agregado del grado de consecución de criterios de la rúbrica/OSPE (por ejemplo, porcentaje de estudiantes/grupos que alcanzan un nivel suficiente en cada apartado, patrones de error recurrentes y necesidades de refuerzo identificadas).

Este enfoque permite reportar resultados de evaluación de la experiencia compatibles con la docencia reglada y con los requisitos editoriales, preservando la confidencialidad del estudiantado y estableciendo una base para diseñar en futuras ediciones una evaluación formal con instrumentos adicionales (p. ej., cuestionarios de autoeficacia, satisfacción o pruebas pre/post).

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Resultados de implementación**

La intervención basada en simulación con maniqués y simulantes hiperrealistas de silicona tipo “stickers” se implementó dentro del horario ordinario de prácticas con la cohorte completa (n=58), manteniendo el diseño por estaciones y el trabajo en pequeños grupos descritos en Métodos. El empleo de estos simulantes permitió estandarizar el estímulo visual entre grupos y reducir la variabilidad propia de la docencia apoyada en imágenes estáticas, favoreciendo la repetibilidad de los escenarios entre sesiones y la comparabilidad del desempeño observado, en línea con la lógica de las evaluaciones estructuradas tipo OSCE/OSPE en medicina forense, donde la reproducibilidad de la estación y de los criterios de observación es un requisito central (Heide et al., 2018).

De forma complementaria, el uso de un cuaderno/plantilla de exploración y descripción lesional —con separación explícita entre descripción e interpretación y campos guiados desde la observación a la inferencia— contribuyó a sostener una secuencia de razonamiento pericial más consistente durante el trabajo en estación y el debriefing posterior.

### **4.2. Observaciones preliminares sobre aprendizaje y desempeño**

Los resultados preliminares (observación docente y retroalimentación informal) sugieren que la simulación favoreció especialmente a: i) la identificación y discriminación de patrones lesionales (contusos, arma blanca y arma de fuego), ii) la separación explícita entre descripción objetiva e interpretación, y iii) la coherencia narrativa “hallazgo–hipótesis–conclusión” al construir un resumen médico-legal breve. El alumnado refirió que *ver* y comparar lesiones en un soporte



tridimensional facilita el reconocimiento y la retención, y que la guía estructurada incrementa su confianza inicial para redactar descripciones más precisas.

Estos resultados son congruentes con la evidencia disponible sobre **moulage** en simulación: las revisiones sistemáticas apuntan a mejoras en inmersión, compromiso y realismo percibido, especialmente cuando el **moulage** se integra con tareas auténticas y **debriefing**, aunque el impacto en conocimiento o desempeño medible depende del diseño evaluativo empleado (DCosta et al., 2024).

### 4.3. Factibilidad de la evaluación estructurada (OSPE) y alineación competencial

La prueba práctica tipo estación basada en láminas plastificadas con simulantes (cuatro lesiones por lámina, tiempo limitado) se mostró factible como evaluación sumativa parcial del desempeño aplicado en reconocimiento lesional y razonamiento médico-legal. Este resultado se alinea con experiencias previas en medicina forense que han demostrado la viabilidad de establecer estaciones OSCE/OSPE centradas en exploración externa y hallazgos reproducibles, con criterios de evaluación comparables entre estudiantes (Heide et al., 2018).

De forma complementaria, experiencias formativas que combinan maniquíes y actores para entrenamiento en exploración externa (incluyendo colectivos no médicos) respaldan que la simulación puede implementarse con éxito en entornos docentes diversos cuando el escenario está bien guionizado y se acompaña de objetivos y retroalimentación estructurada (Flössel et al., 2021).

## 5. DISCUSIÓN

La experiencia presentada apoya la viabilidad de incorporar simulación con maniquíes y simulantes hiperrealistas en la docencia práctica de Medicina Legal y Forense en el Grado en Criminalística, dentro de restricciones reales de tiempo y recursos. El principal valor pedagógico observado se sitúa en el refuerzo del razonamiento médico-legal mediante una secuencia guiada (observación–descripción objetiva–clasificación–inferencia prudente), sostenida por estímulos estandarizados que facilitan la comparación entre mecanismos lesionales.

En términos de coherencia con la literatura, nuestros resultados preliminares se alinean con una evidencia ya relativamente consolidada: el **moulage** aumenta la inmersión y el realismo percibido del aprendizaje en simulación, y mejora la experiencia del aprendiz, especialmente cuando se acompaña de tareas estructuradas y **debriefing**; sin embargo, la demostración de mejoras en rendimiento objetivo requiere diseños evaluativos más sistemáticos (*p. ej.*, rúbricas validadas, pre/post, o comparaciones entre cohortes; DCosta et al., 2024). En este sentido, el hecho de que nuestra evaluación se base en registros docentes integrados y feedback informal debe interpretarse como una primera fase de implementación educativa, adecuada para un capítulo de experiencia innovadora, pero con limitaciones para inferir impacto causal sobre el aprendizaje.

Una aportación específica de esta innovación es la posibilidad de estandarizar patrones lesionales de forma reproducible y éticamente aceptable, minimizando la dependencia de materiales biológicos. La literatura sobre simulantes cutáneos documenta el uso frecuente de elastómeros (incluida silicona) para aproximar propiedades físicas y visuales de la piel, con ventajas en reproducibilidad y control del “estímulo” para evaluación (Dąbrowska et al., 2016). En paralelo, trabajos en el ámbito forense han verificado simulantes diseñados para exploraciones forenses,



reforzando la plausibilidad del uso de estos materiales en contextos demostrativos y formativos (Sloan y Robertson, 2024). Aunque parte de esta literatura procede de aplicaciones de investigación (*p. ej.*, balística y modelos sintéticos con capas de “piel/tejidos”), ilustra el avance técnico y la aceptación de sustitutos sintéticos como alternativa a modelos animales/cadávericos, con potencial transferencia al ámbito docente cuando el objetivo es entrenar reconocimiento y razonamiento con estímulos controlados (Mahoney et al., 2018).

Desde la perspectiva de evaluación, la factibilidad de un formato tipo OSPE es consistente con experiencias previas de estaciones OSCE/OSPE en medicina forense (exploración externa post-mortem), donde el diseño por estación y los criterios explícitos permiten objetivar aspectos del desempeño que de otro modo son difíciles de evaluar de forma estandarizada (Heide et al., 2018). Asimismo, la experiencia de Flössel y cols. (2021) sugiere que la combinación de maniqués y actores puede ser útil para entrenar la exploración externa y la comunicación en contextos interprofesionales (estudiantes de medicina y policía), reforzando la idea de que el valor de la simulación depende tanto del realismo material como del guion, objetivos y retroalimentación.

### 5.1. Limitaciones y próximos pasos

Como limitación principal, la evaluación reportada es preliminar y no incluye medidas psicométricas formales ni un diseño pre/post. Tras solicitar y obtener la aprobación ética institucional para su difusión como investigación educativa, en futuras ediciones se implementará un plan de evaluación estructurado, siguiendo un enfoque mixto basado en (Peña-Fernández, 2026): (i) formalizar un set mínimo de indicadores de desempeño (porcentaje de criterios OSPE alcanzados por dominio y patrones de error recurrentes); (ii) incorporar un cuestionario breve de autoeficacia y realismo percibido con aplicación pre/post; (iii) explorar la reproducibilidad inter-evaluador de la rúbrica; y (iv) complementar la evidencia con medidas objetivas adicionales, como pruebas cortas de conocimiento alineadas con los resultados de aprendizaje y comparaciones de rendimiento entre cohortes pre/post implementación en componentes evaluativos directamente vinculados a la innovación, manteniendo criterios de corrección consistentes y garantizando el anonimato mediante identificadores no nominales cuando sea necesario. Estas mejoras permitirán alinear la experiencia con recomendaciones recientes sobre la necesidad de reforzar el razonamiento clínico/pericial mediante metodologías activas y evaluaciones más estructuradas (Daniel et al., 2019; Fatima et al., 2024).

Como línea de transferencia metodológica al ámbito CBRN, se plantea complementar la simulación en Medicina Legal y Forense con dos recursos de bajo coste y alta escalabilidad, integrados como una expansión de *ToxiGame*<sup>®</sup> (Peña-Fernández, 2026; UAH, 2026c): a) una baraja de cartas de escenarios/incidentes para ejercicios “tabletop”, diseñada como cartas de peligro y desafío con guion, preguntas guía y decisiones clave; y b) microescenarios con maniqués para entrenar procedimientos y coordinación (triaje, estabilización y circuitos de descontaminación), especialmente bajo las restricciones operativas del uso de EPI. Esta integración es coherente con el diseño de *ToxiGame*<sup>®</sup> como juego de mesa basado en retos, con roles profesionales, tableros por “biomas” y mecánicas de acumulación de evidencias, donde las cartas introducen dinámicas imprevistas y permiten evaluar conocimientos y toma de decisiones en escenarios realistas. Su implementación se acompañará de un plan de evaluación estructurado y escalable (Peña-Fernández, 2026), combinando (i) analítica embebida del juego (tasas de finalización, rendimiento por

ítem y patrones de error), (ii) pruebas breves de conocimiento pre/post alineadas con resultados de aprendizaje, (iii) evidencias de desempeño mediante rúbricas y, cuando proceda, estaciones tipo OSPE vinculadas a los microescenarios, y (iv) cuestionarios cortos de satisfacción y autoeficacia; adicionalmente, se analizarán tendencias de rendimiento sumativo comparando cohortes pre/post implementación cuando sea viable, utilizando identificadores anónimos.

## AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de materiales docentes para el aprendizaje activo y gamificado en toxicología está financiado por el Programa de Innovación Docente Ai3-UAH (2025–2028; UAH, 2026c), en el marco de las iniciativas competitivas de innovación coordinadas por el Vicerrectorado de Estudios de Grado y Admisión de la Universidad de Alcalá. Este trabajo contó, además, con apoyo inicial del Teaching Innovation Project (TIP) “*Developing EU training to teach medical preparedness, public health and recovery to protect the public in the aftermath of a biological incident*”, concedido al equipo del Dr. Peña-Fernández en la Universidad De Montfort (DMU, Reino Unido) durante el curso 2016–2017 (6.747 £). Agradecemos también la colaboración de Savina Ackroyd durante su estancia Frontrunner en DMU (2025–2026) y de Chloe Broomfield durante su estancia Graduate Champion en DMU (2025). Asimismo, agradecemos el valioso apoyo de los profesores del Área de Medicina Legal y Forense de la UAH para la creación e implementación de estas prácticas.

## REFERENCIAS

- Abouzahir, H., Belhouss, A., & Benyaich, H. (2024). Learning Clinical Reasoning in Forensic Medicine: A Scoping Review. *Medical science educator*, 34(3), 695–703. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02013-z>
- Arimany-Manso, J., Pérez-Cárceles, M. D., Grijalba-Mazo, M., & Pujol-Robinat, A. (2024). Career options for forensic and legal medicine specialists: A multidisciplinary approach. *Spanish Journal of Legal Medicine*, 50(4), 167–172. <https://doi.org/10.1016/j.remle.2024.11.001>
- Aulino, G., Ausania, F., Fais, P., Cecchetto, G., Ferorelli, D., Visonà, S. D., Beccia, F., Boccia, S., Lanzone, A., Morini, L., Viel, G., Ventura, F., Dell’Erba, A., Di Vella, G., De Leo, D., & Oliva, A. (2025). Assessment of forensic medicine education impact on medical students’ knowledge and specialisation attitudes: a multicenter analysis from Italian universities. *International journal of legal medicine*, 139(2), 795–803. <https://doi.org/10.1007/s00414-024-03352-7>
- Bienstock, J., & Heuer, A. (2022). A review on the evolution of simulation-based training to help build a safer future. *Medicine*, 101(25), e29503. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000029503>
- Bienstock, J., Heuer, A., & Zhang, Y. (2023). Simulation-Based Training and Its Use Amongst Practicing Paramedics and Emergency Medical Technicians: An Evidence-Based Systematic Review. *International Journal of Paramedicine*, (1), 12–28. <https://doi.org/10.56068/VWHV8080>
- Consejo Médico Forense, Comité Científico Técnico. (2023). *Guía de buenas prácticas para la actuación médico-forense en situaciones de muerte en custodia*. Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes. <https://acortar.link/BFh1jT>

- Dąbrowska, A. K., Rotaru, G. M., Derler, S., Spano, F., Camenzind, M., Annaheim, S., Stämpfli, R., Schmid, M., & Rossi, R. M. (2016). Materials used to simulate physical properties of human skin. *Skin research and technology: official journal of International Society for Bioengineering and the Skin (ISBS) [and] International Society for Digital Imaging of Skin (ISDIS) [and] International Society for Skin Imaging (ISSI)*, 22(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/srt.12235>
- Daniel, M., Rencic, J., Durning, S. J., Holmboe, E., Santen, S. A., Lang, V., Ratcliffe, T., Gordon, D., Heist, B., Lubarsky, S., Estrada, C. A., Ballard, T., Artino, A. R., Jr, Sergio Da Silva, A., Cleary, T., Stojan, J., & Gruppen, L. D. (2019). Clinical Reasoning Assessment Methods: A Scoping Review and Practical Guidance. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 94(6), 902–912. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002618>
- DCosta, S., Zadow, G., Reidlinger, D. P., Cox, G. R., Hudson, C., Ingabire, A., & Stokes-Parish, J. (2024). The impact of moulage on learners' experience in simulation-based education and training: systematic review. *BMC medical education*, 24(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04976-w>
- Fatima, M., Khan, A., Naz, R., & Noori, M. Y. (2024). Impact of Teaching Methods on Clinical Reasoning in Forensic Medicine: A Quasi-Experimental Study. *Journal of the College of Physicians and Surgeons--Pakistan: JCPSP*, 34(9), 1096–1100. <https://doi.org/10.29271/jcpsp.2024.09.1096>
- Flössel, U., Clas, S., Willemer, M., Sommer, M., Poweleit, G., Schulze, R., Heide, S., & Erfurt, C. (2021). Using simulation mannequins and actors in training for external post-mortem examinations -experiences from use in medical students and police officers. *Journal of forensic and legal medicine*, 77, 102102. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2020.102102>
- Heide, S., Lessig, R., Hachmann, V., Stiller, D., Rönsch, M., Stoevesandt, D., Biolik, A., Watzke, S., & Kellner, J. (2018). Establishment of two forensic medicine OSCE stations on the subject of external post-mortem examination. *International journal of legal medicine*, 132(1), 311–319. <https://doi.org/10.1007/s00414-017-1630-6>
- Mahoney, P., Carr, D., Arm, R., Gibb, I., Hunt, N., & Delaney, R. J. (2018). Ballistic impacts on an anatomically correct synthetic skull with a surrogate skin/soft tissue layer. *International journal of legal medicine*, 132(2), 519–530. <https://doi.org/10.1007/s00414-017-1737-9>
- MedicFX, New Zealand. (2026). *Ultra-realistic medical simulation tools*. <https://www.medicfx.com/en-us>
- Orden PCM/997/2022, de 18 de octubre, por la que se aprueba y publica el programa formativo de la especialidad de Medicina Legal y Forense, los criterios de evaluación de sus especialistas en formación y los requisitos de acreditación de las unidades docentes. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 254, 22 de octubre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/10/18/pcm997>
- Özkök, A., Saçal, S., Şimşek, Ü., Terece, C., Helvacı, Ö., Akar, T., & Demirel, B. (2025). Residents' perspectives on forensic issues and the impact of postgraduate forensic medicine education on perceived competence and attitudes: a multidisciplinary pre- and post-test study. *BMC medical education*, 25(1), 1682. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08259-4>
- Payne-James, J., Payne-James, G., Cecchi, R., Cusack, D., Keller, E., Ludes, B., Madea, B., Väli, M., Vieira, D. N., & Sajantila, A. (2024). Current status of undergraduate teaching in forensic & legal medicine in Europe. *International journal of legal medicine*, 138(5), 1965–1976. <https://doi.org/10.1007/s00414-024-03224-0>

- Peña-Fernández, A. (2026). Interdisciplinary curriculum reform in toxicology and environmental health education: A case study from the University of Alcalá / Reforma curricular interdisciplinar en la educación en toxicología y salud ambiental: Un estudio de caso de la Universidad de Alcalá. *Revista Española de Educación Médica*, 1, 689131.
- Peña-Fernández, A., Ortega López-Peláez, M., Peña, M. Á., Castillo Sánchez, M. E., Asúnsolo del Barco, A., Helguera Gallego, A., & Álvarez Valverde, I. L. (2026). *Implementing silicone wound simulants and CBRN case-based workshops in forensic education at the University of Alcalá*. Manuscrito enviado para publicación en *Revista de Toxicología (AETOX)*.
- Perea-Pérez, B., Pera-Bajo, F., Dorado-Fernández, E., & Santiago-Sáez, A. (2024). The teaching of legal and forensic medicine in Spain. *Spanish Journal of Legal Medicine*, 50(4), 149–154. <https://doi.org/10.1016/j.remle.2024.11.002>
- Redjem, I. D., Huaulmé, A., Jannin, P., & Michinov, E. (2025). Crisis management in the operating room: A systematic review of simulation training to develop non-technical skills. *Nurse education today*, 147, 106583. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106583>
- Sloan, K., & Robertson, J. (2024). Verification of a customized skin simulant for forensic examinations. *Australian Journal of Forensic Sciences*, 56(4), 405–415. <https://doi.org/10.1080/00450618.2023.2187085>
- Universidad de Alcalá. (2026a). *Medicina Legal y Forense* [Asignatura, Grado en Criminalística: Ciencias y Tecnologías Forenses]. <https://acortar.link/HUE9Ij>
- Universidad de Alcalá. (2026b). *Asignaturas. Grado en Criminalística: Ciencias y Tecnologías Forenses*. <https://acortar.link/JnjiMA>
- Universidad de Alcalá. (2026c). *Proyectos para el fomento de la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (AI3)*. Instituto de Educación y Desarrollo Profesional (IDEO). <https://acortar.link/FsT9SL>

## Capítulo 24

### La imagen de María Pacheco a través del cine franquista: un enfoque educativo

---

Agustín Pérez Cipitria

*Universidad de Valladolid (España)*

**Resumen:** Durante el periodo del primer franquismo, las películas realizadas en España correspondientes al género histórico coincidían en el deseo de una recuperación del pasado nacional. Para tal fin, se eligieron momentos de la historia española que pudieran servir ideológicamente en la labor de reconstrucción del imaginario nacional. Una muestra de ello fue la realización de la película de género histórico *La Leona de Castilla*, estrenada en mayo de 1951. El objetivo del presente capítulo es demostrar cómo esta producción cinematográfica puede resultar una herramienta eficaz para el docente como complemento para el aprendizaje de la historia, enfocada a alumnos que se encuentran cursando estudios de bachillerato o de enseñanza superior. La metodología de la propuesta didáctica consiste en la realización de un análisis de la película desde un doble enfoque: por una parte, se valorará el rigor histórico del largometraje. Desde la otra perspectiva, se analizarán una serie de escenas cuyas imágenes o diálogos ilustran la carga ideológica que se pretendía inculcar al espectador coetáneo.

**Palabras clave:** influencia ideológica, cine histórico, imperio español, franquismo

**Abstract:** During the early Franco period, historical films that were produced in Spain reflected a desire to recapture the country's past. To this end, moments and events from Spanish history were chosen that could serve the task of reconstructing the national imagination in ideological terms. One example of this was the making of the historical film *La Leona de Castilla* (*The Lioness of Castille*), which premiered in May 1951. The aim of this chapter is to show how this cinematographic production might prove to be a useful tool for teachers of students learning history in upper secondary or higher education courses. The didactic proposal involves examining the film from a two-fold perspective: on the one hand, gauging its historical accuracy, and on the other examining a series of scenes whose images or dialogue illustrate the ideological charge that the film sought to induce amongst contemporary cinemagoers.

**Keywords:** ideological influence, historical cinema, imperial Spain, francoism

#### 1. INTRODUCCIÓN

Los libros de texto y manuales didácticos son las herramientas más convencionales para el aprendizaje de la historia en el aula, no obstante, los medios audiovisuales, a diferencia de una obra escrita, añaden a la descripción de los hechos elementos que no se encuentran en la historia escrita y que pueden ser muy funcionales para una mejor comprensión de una realidad histórica fidedigna, como pueden ser los decorados, el vestuario de los personajes e incluso la música.



La eficacia de los multimedia en el aprendizaje del alumnado viene señalada en el currículo de Bachillerato (BOCYL) que recomienda, dentro de sus orientaciones metodológicas, el uso de recursos didácticos múltiples y diversos que integren diferentes soportes y se adapten a la diversidad del alumnado tales como los materiales audiovisuales (Decreto 40/2022).

Por otra parte, la idea de que la historia tan solo se elabora a través de fuentes tradicionales impresas poco a poco va evolucionando hacia nuevos conceptos. Una película o un documental, con un eje histórico, también pueden ser analizados como fuente no escrita si son interpretados desde la perspectiva histórica y social en la que fueron realizados. Esta aproximación es fundamental para obtener una comprensión precisa y completa del significado, función y valor de un medio audiovisual.

Para realizar un correcto análisis histórico de una película es preciso que el alumno sea conocedor de los contenidos históricos que se tratan en la cinta. Efectivamente, el cine puede potenciar, en mayor o menor medida, el aprendizaje de las ciencias sociales, pero siempre sobre una base teórica previamente adquirida. Conviene recordar que muchos de los anacronismos que se pueden detectar en una película, incluso de género histórico, residen, frecuentemente, en la simplificación y tergiversación de los hechos con la intención de facilitar el drama en el film. En consecuencia, es labor primordial del docente elaborar un trabajo previo de análisis e interpretación del audiovisual que permita al estudiante discernir las escenas históricas y reales de las que provienen del ámbito de la ficción.

## 2. MÉTODO

El presente capítulo pretende demostrar, en primer lugar, las ventajas que puede ofrecer el cine histórico de una época determinada como herramienta eficaz para potenciar el aprendizaje de la historia. Con la puesta en práctica en el aula de la propuesta, se pretenderá, a su vez, acercar al alumnado a aspectos menos comunes de la historiografía convencional, atendiendo a una realidad histórica diferente para el estudiante con la que está menos habituado a trabajar. Todo ello tiene el objetivo de fomentar el pensamiento crítico, así como la capacidad de analizar y sintetizar la información.

En el estudio de *La Leona de Castilla* (1951) se abordará mediante un examen dicotómico. En primer lugar, se aplicará una lectura «implícita», que disecciona el film como un documento historiográfico riguroso; bajo esta lupa, la obra se analiza como un «texto visual» cuya veracidad, manejo de fuentes y coherencia narrativa deben responder a los estándares de la historia académica. En segundo término, se empleará una perspectiva «explícita» para situar la producción como un artefacto cultural de su tiempo. Este enfoque permitirá descodificar cómo la cinta funcionó como una herramienta de propaganda e identidad nacional, diseñada específicamente para legitimar el régimen en el complejo escenario de autarquía y exclusión diplomática que marcó la posguerra española.

Los instrumentos necesarios para la propuesta didáctica son, además de la película analizada, las herramientas técnicas apropiadas para la edición de imágenes o partes de la cinta que son seleccionadas para su posterior análisis. Los participantes serían alumnos de bachillerato, aunque la actividad puede implementarse también con estudiantes universitarios.

El procedimiento que se debe llevar a cabo para la propuesta didáctica es el siguiente: en primer lugar, se realizaría un visionado de la película por parte del docente que estudiará exhausti-



vamente la veracidad de los contenidos históricos que se muestran, así como las partes de la cinta que, por sus imágenes o comentarios, pueden ser un testimonio del contexto histórico en el que se realizó el largometraje. Para ello, el profesor realizará un proceso de edición de la película en el que se seleccionaran las escenas que van a ser analizadas.

Posteriormente, se llevaría a cabo un trabajo preparatorio por parte del profesor para que los alumnos dominen los contenidos de las épocas históricas relacionadas con la película. Cabe señalar que la propuesta didáctica está enfocada a estudiantes que cursan estudios de bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales y que, por ende, ya han adquirido los conocimientos históricos relacionados con la España imperial de Carlos I y la Guerra de las Comunidades de Castilla o ya, atendiendo a la etapa de la edad contemporánea, de los principales postulados de la ideología franquista.

El siguiente paso es el de la visualización en el aula de la película completa sin interrupciones: en esta primera fase se podría plantear a los estudiantes una serie de cuestiones clave que favorecería la atención de la proyección y facilitaría el entendimiento de aspectos relevantes del largometraje que posteriormente serán analizados.

En primer lugar, se realizaría un análisis histórico de la película. Esta es la fase de mayor duración y resulta esencial para que el alumno adquiera los conocimientos y capacidades deseados. Debe enfocarse en dos partes claramente diferenciadas: una sería el análisis del largometraje desde una perspectiva técnica y narrativa, evaluando su producción, dirección, presupuesto, guion y la respuesta del público para comprender su impacto integral. Posteriormente se efectuaría un análisis de las escenas seleccionadas previamente por el profesor; este es el último paso, que se va a tratar a continuación, y que llevará a extraer las conclusiones más relevantes.

El análisis de la película estaría apoyado por fuentes primarias de archivo que el profesor trabajaría con los estudiantes. Asimismo, el docente podría emplear fuentes hemerográficas de la época. En este estudio, se van a seleccionar algunas de las escenas que, por su significación, sirven como base para mostrar la puesta en práctica de la propuesta pedagógica, no obstante, en un desarrollo normal del trabajo en el aula, se realizaría el análisis de un mayor número de escenas y fuentes.

### 3. RESULTADOS

La película *La leona de Castilla* junto a *Alba de América* -ambas producidas en 1951- representó el colofón de las grandes producciones de corte histórico dirigidas por Juan de Orduña, marcando el final de este ciclo temático en la cinematografía española de posguerra.

El largometraje está basado en la obra de Francisco Villaespesa *La leona de Castilla*, que, en forma novelada, trata de la historia de María de Pacheco. El drama teatral se presenta dentro de la tradición romántico liberal como una defensa del nacionalismo castellano y, en consecuencia, de la causa de las Comunidades.

Entre sus protagonistas se encuentran actores de reconocido prestigio como Amparo Ribelles (Doña María), Virgilio Texeira (duque de Medina Sidonia) y Alfredo Mayo (servidor de Padi-lla). La música y la escenografía de la película, en la que predominan durante todo el metraje los espacios palaciegos de espíritu cortesano (Chenovart, 2020), corrieron a cargo de Quintero y Burmann, dos asiduos de CIFESA, la productora de la cinta.

*La leona de Castilla* se estrenó el 28 de mayo de 1951 en el cine Rialto de Madrid y fue vista por un total de 26819 espectadores (Méndez-Leite, 1965). Sin embargo, a pesar de la buena aco-

gida por parte del público, la versión cinematográfica del drama de Villaespesa fue, a criterio de distintos expertos cinematográficos, el primer revés serio de la productora CIFESA, que, desde el éxito de *Locura de amor* (1948), había apostado fuerte por los dramas de ambientación histórica.

Carlos Heredero (1993) señala que el fracaso de *La leona de Castilla* se hizo a todos los niveles, ya que no solo recibió una baja clasificación administrativa en segunda categoría, sino que además supuso un notorio fracaso comercial. No obstante, hay opiniones que difieren de esta afirmación. José Enrique Monterde (2009) subraya que la película se mantuvo 63 días en cartel, frente a los 53 días de *Alba de América* catalogada de Interés Nacional lo que denota un muy razonable éxito comercial. En la misma línea, a criterio de Fernando Méndez Leite (1965) la película destaca por su calidad épica y lírica, esmerada realización, descollante interpretación y por toda una serie de valores complementarios que llevan a que *La leona de Castilla*, constituyera un triunfo para la pantalla hispana.

### 3.1. Análisis histórico de la película

Los títulos de crédito pueden verse sobreimpresionados en el cuadro romántico de Antonio Gisbert realizado en 1860 con el título oficial de *Padilla, Bravo y Maldonado en el patíbulo*. A continuación, se ofrecen tres panorámicas de la ciudad de Toledo con la curiosidad de mostrar en una de ellas el Alcázar de Toledo, aún en ruinas, tras el bombardeo al que fue sometido durante la Guerra Civil española. La elección de las imágenes de Toledo fue probablemente deliberada, dado que fue capital de la España imperial y un símbolo del franquismo por la resistencia de los sublevados contra el asedio al que se vio sometida por parte de las fuerzas republicanas durante el conflicto español.

Posteriormente, se observa un plano con unas ruinas góticas y la lápida de la protagonista que hace evocar un ambiente típico del romanticismo. A continuación, una voz en *off* introduce al espectador en la historia, señalando el error de la causa de los comuneros, lo que pone de manifiesto, desde un primer momento, el alejamiento ideológico del film del espíritu romántico-liberal que sí puede apreciarse en la obra de Villaespesa.

En esta línea, sería relevante que el docente transcribiera íntegramente el diálogo introductorio con el que se abre el largometraje para realizar un posterior análisis con los estudiantes. Las palabras de la voz en *off* están claramente dotadas de una retórica que impregnó buena parte de la cultura franquista. A través de este prólogo, Orduña corrige la interpretación liberal del personaje de María Pacheco y sitúa al film dentro del relato historiográfico conservador, que verá en esta guerra la injustificable oposición de la burguesía y la pequeña nobleza castellana a las ambiciones imperiales de Carlos I.

Sobre esto último, hay que resaltar la transcendencia que tuvieron los comuneros para los liberales españoles de los últimos años del siglo XVIII y de principios del XIX que convirtieron a los rebeldes castellanos en símbolos de la lucha contra el despotismo y en precursores de las ideas liberales (Pérez, 2001).

Efectivamente, el discurso del texto muestra un claro tinte imperial favoreciendo así la postura imperialista de Carlos I. Se critica abiertamente –aunque también se intentan justificar– las actitudes rebeldes de los comuneros. Este discurso imperial podría asimilarse a las alocuciones oficiales franquistas de los primeros años de la posguerra, especialmente en la época en la que las potencias fascistas tuvieron alguna posibilidad de ganar la Segunda Guerra Mundial. Sirva como

muestra la reunión que mantuvieron Hitler y Franco en Hendaya el 23 de octubre de 1940 en la que el caudillo expuso al mandatario alemán los deseos de expansión de España por Marruecos (Payne & Cuéllar, 2008).

Tampoco hay que obviar la apropiación del régimen franquista de símbolos representativos de Carlos I, tales como su escudo imperial o el lema *Plus ultra*. De la misma manera el Régimen también se sentía muy identificado con otros momentos de la historia de España pertenecientes a la etapa de la Edad Moderna como puede ser la época del reinado de los Reyes Católicos que fue llevada al celuloide en el film histórico, ya citado, *Alba de América*, una superproducción cinematográfica en la que, con la mirada en el interés nacional, se antepone el gobierno de los monarcas católicos al proyecto colombino (Pérez, 2021).

Por su parte, Francisco Franco también sentía una profunda admiración por el siglo XVI español y la figura de Felipe II. Con motivo del IV centenario de la batalla de San Quintín (1557-1957), el General escribió un artículo titulado *La batalla de San Quintín*, el cual fue publicado bajo su conocido seudónimo literario “Jaime de Andrade” (De la Cierva, 1997).

Continuando con el análisis de la cinta, una escena conduce al espectador al interior del monasterio donde agoniza la protagonista, María Pacheco. En su lecho de muerte se reúne con dos de los personajes que forman parte de la historia: el duque de Medina Sidonia –partidario de los imperiales y enamorado de María– y don Lope –consejero de la familia Padilla-. Sobre los recuerdos de uno de los nobles, la película conduce al espectador a una etapa pasada de la vida de María Padilla a través de un *flashback*, un recurso empleado frecuentemente en las películas de género histórico que ayuda a estructurar, según conveniencia, el desarrollo de los guiones.

La primera escena del *flashback* da comienzo con la llegada de Padilla a Toledo que se dirige al reencuentro con su mujer, María Pacheco. En el encuentro, es destacable la conversación que mantienen ambos personajes, llena de insinuaciones amorosas, si bien, en ningún momento son explícitas ya que atentaría contra la moral impuesta por el franquismo.

La acción se traslada posteriormente a los campos de Villalar donde se va a desarrollar la batalla final entre comuneros e imperiales. Padilla es derrotado junto a sus compañeros. Posteriormente, un capitán comunero entrega a María la espada de su marido como símbolo de la derrota de las comunidades.

Padilla, Bravo y Maldonado son llevados al patíbulo para ser ejecutados. Se produce un *tableau vivant* del cuadro romántico de Antonio Gisbert de 1860, titulado *Los comuneros Padilla, Bravo y Maldonado en el patíbulo*. Conviene recordar que un *tableau vivant* es una representación artística, propia del teatro, donde personas recrean una pintura conocida o una escena histórica. Esta técnica es empleada frecuentemente en películas de género histórico y puede resultar una herramienta muy eficaz para su puesta en práctica en las aulas dado que, con una adecuada metodología, ofrece a los estudiantes la posibilidad de profundizar en un tema histórico concreto bajo tres distintas perspectivas: la histórica, la artística y la cinematográfica.

En la escena desarrollada en el patíbulo, Padilla, antes de morir, recrimina a sus compañeros la actitud de protesta –ampliamente difundida por la leyenda– por haber sido acusados de traidores. En esta línea, Orduña se hace eco de las acusaciones de traición que recibieron los comuneros condenados y que se encuentra debidamente documentada en el Archivo General de Simancas (Pérez, 2001). Al mismo tiempo, ajustándose el argumento al rigor histórico, se reproducen las mismas palabras que Padilla dijo antes de morir en el cadalso (Muñoz, 1933).

La ejecución se consumará después de la entrega de Padilla al duque de Medina Sidonia de unas medallas y una carta, dirigidas a su mujer. Es a partir de este momento cuando la película centra la atención en el personaje de la protagonista María Pacheco.

Al comienzo del largometraje, María encarna inicialmente el ideal femenino de la dictadura: una mujer volcada en el ámbito privado, dedicada a las labores del hogar y la religión, y completamente ajena a cualquier inquietud política. Sin embargo, tras la muerte de su esposo, María cambiará este rol y seguirá la última voluntad de Padilla al leer la carta escrita por su marido en el cadalso. Al final del escrito se manifiesta abiertamente la autoridad del líder comunero que ordena a su esposa que continúe la lucha y concluya la tarea que él inició, centrada en luchar por los intereses de Castilla y no rendir Toledo. En esta línea, los guionistas de la película se ajustan con esta carta al rigor histórico en cuanto a la existencia del manuscrito, sin embargo, en la carta original –que puede consultarse en el libro de Carmen Muñoz Roca– Tallada (1933) –no aparece el mandato de continuar la defensa de Toledo. De igual modo, en la versión teatral de Francisco Villaespesa (1936) tampoco se incluye mandato alguno.

El hecho de incluir en el guion las órdenes del líder comunero, obedece a la intención de los guionistas de potenciar el discurso patriarcal del film. Con esta carta, María, tomará la decisión de luchar para cumplir los deseos de su marido y participar activamente en los asuntos políticos, lo que la lleva a desempeñar un papel surgido de la voluntad de su esposo, que legitimará su lucha.

María regresa a Toledo, ya con la firme decisión de continuar la lucha de su marido, para convocar a las cortes y someter a votación la posibilidad de rendir la ciudad o de resistir el asedio de las fuerzas imperiales. La nobleza toledana se inclina por capitular ante Carlos I, lo que lleva a la protagonista a leer públicamente la carta escrita por su esposo. La misiva manuscrita de Juan Padilla está nuevamente impregnada de la retórica característica del régimen franquista en la que las palabras victoria, bandera y religión son referenciales.

La carta, que adquiere gran importancia, sirve como elemento manipulador de la voluntad de un pueblo para que continúe su lucha. En algunos puntos el guionista se basa en la carta original escrita por Padilla al pueblo de Toledo que está transcrita en el libro de Carmen Muñoz Roca–Tallada (1933) e incluso reproduce íntegramente las últimas palabras del manuscrito.

A este respecto, Orduña pretende mostrar al espectador que María Pacheco, dentro de su rol de protagonista, sigue al líder, su marido, e intenta cumplir sus objetivos introduciéndose en el ámbito de la política y el liderazgo. No obstante, el propósito moralizante de la película genera de entrada una marcada dualidad de juicios positivos y negativos hacia la esposa de Padilla cuando, como mujer, se la introduce en política, si bien, por muy honorable que parezca su empresa, acaba fracasando inevitablemente lo que, en definitiva, muestra la ineficacia femenina en materia política (Guillamón-Carrasco, 2014).

En definitiva, la imagen que la cinta muestra sobre la figura de María Pacheco se ajusta al de la mujer heroína dentro del cine de ambientación histórica de Orduña, lo que supone la estructuración de una trama en la que la protagonista, supeditada a una voluntad masculina, no se muestra como referencia femenina, sino como una metáfora de la madre patria.

### **3.1.1. Los antagonistas en la película**

La segunda parte de la película sobresale por su carga emocional. El enemigo, que se encuentra en el interior de la ciudad de Toledo, es Ramiro, quien, a pesar de su cargo, es partidario de los imperiales. Luís Mariano González (2009) sostiene que este personaje se presenta en la película

como metáfora del enemigo interior al que siempre se hizo referencia durante el franquismo. Este adversario, añade el profesor, reniega de lo supuestamente “español” para, dejándose influenciar por ideologías extranjeras, subvertir los valores de la España eterna.

En una escaramuza entre comuneros e imperiales a las puertas de Toledo cae prisionero Pedro de Guzmán –I conde de Olivares–. La nobleza toledana pretende ejecutar al imperial, pero finalmente fue salvado por María y puesto en libertad. El film de Orduña se ajusta al rigor histórico al mostrar la actitud de perdón de la comunera hacia el noble. Carmen Muñoz Roca-Tallada (1933) señala que una vez hecho prisionero don Pedro de Guzmán fue hospedado en la misma casa de doña María con todos los privilegios, devolviéndosele la libertad por su honor y hombría en el campo de batalla, lo que evidencia nuevamente una fidedigna adaptación del largometraje a la historia.

Con el fin de obtener ingresos y pagar a los soldados que defendían Toledo, María decide aportar su patrimonio y ordena a la alta nobleza toledana hacer lo mismo. Orduña, nuevamente, es fiel a los sucesos históricos ocurridos en el asedio de Toledo al mostrar las carencias económicas que padecía la ciudad y el requisamiento de bienes que se produjo para solventar esta situación (Pérez, 2001).

En otra escena, María es engañada por el traidor Ramiro y firma, sin darse cuenta, un documento que obliga a la Catedral de Toledo a ceder sus bienes a los soldados. Esta decisión será rechazada por el pueblo que se levantará en armas contra la propia María para defender el patrimonio de su seo. El hecho no sucedió en la realidad, si bien, sirve a Orduña para ampliar el dramatismo del film, potenciando la maldad del enemigo interno representado en la figura de Ramiro. También denota una clara intención de mostrar la volubilidad del pueblo toledano en el que no se puede confiar dado que primeramente aclamaba a María Pacheco para después atacarla.

Sobre esto último, Luís Marino González (2009) afirma que Orduña critica en la película con dureza a las clases populares. El profesor añade que los saqueos que se producen en el film, tanto en las casas de los nobles como en la catedral, pretenden ser un eco de algunos de los desmanes producidos en la zona republicana durante la Guerra Civil.

Las últimas tomas se centran en la fortaleza y muestran al pueblo vitoreando al rey Carlos I cuando previamente había apoyado a Padilla, lo que denota nuevamente un comportamiento ideológicamente inconstante. La película termina con la despedida entre el duque de Medina Sidonia y doña María, ya derrotada. Tanto en el inicio como al final del largometraje, se muestra la reconciliación entre ambos bandos; de esta manera, Orduña no plantea al espectador la controversia de las dos Españas de la Guerra Civil española con posiciones totalmente enfrentadas. En tal sentido, cabe plantearse si este detalle se debe a la deuda ideológica que tiene la película –como adaptación– con la obra de Francisco Villaespesa.

#### 4. CONCLUSIONES

La película *La Leona de Castilla* (1951) es una superproducción cinematográfica realizada durante el primer franquismo en la que se aprecia un rigor histórico indudable. Es destacable el elevado número de personajes y sucesos históricos que son empleados en la cinta y que tan sólo son tratados en libros especializados en historia.

No obstante, el principal objetivo del largometraje no es el didáctico, ni siquiera el histórico. La prioridad del director y guionistas es la de influenciar en el espectador de la época sustentándose, desde el punto de vista temático, de una retórica basada en la defensa nacional y en el mito de la España imperial.



La película surge de un concepto de la Historia totalmente subjetivo emanado de los aparatos ideológicos del estado franquista en lo que respecta a la enseñanza, propaganda, prensa o formación religiosa. Por ello, se manipula el discurso histórico, favoreciendo los intereses del régimen franquista, exaltando u ocultando según el interés, periodos del pasado histórico.

El nacionalismo castellano, tan grato en otras ocasiones para el franquismo como por ejemplo en el film *Locura de amor*, se presenta en *La leona de Castilla* como un impedimento para el destino imperial de España. Para “maquillar” este escollo, Orduña minimiza en la película las diferencias entre castellanos comuneros e imperiales, aunque sin resolver las contradicciones ideológicas que plantea el intento de adaptar una obra de teatro, en la que se hace una apología al movimiento de los comuneros, al ideario cinematográfico franquista.

A pesar de la misoginia de los discursos ideológicos del conservadurismo hispano de la época franquista en los que la mujer era relegada a un segundo plano, es paradójica la presencia de la mujer heroica, religiosa y llena de valores que se muestra en el personaje femenino de María Pacheco. En la película se asocia, en cierto modo, este referente femenino a la “madre Patria” como guardián de los valores nacionales y eternos y como defensora de la familia y el hogar. A su vez, el personaje de María Pacheco representa las virtudes del amor abnegado y de la castidad.

Desde el punto de vista pedagógico, con la puesta en práctica de la presente propuesta didáctica, se ha pretendido que un estudiante, que cursa estudios de bachillerato o de enseñanza superior en humanidades, logre profundizar o reforzar sus conocimientos sobre distintos aspectos de la Guerra de Comunidades y, en concreto, sobre la figura de María Pacheco a través de un medio audiovisual de carácter histórico. Asimismo, esta propuesta didáctica puede ayudar a reforzar los conocimientos de los estudiantes sobre otra etapa de la historia de España, el franquismo, enfocando el estudio en sus aspectos ideológicos y, en menor medida, en los relacionados con el mundo del cine de aquella época como componente propagandístico.

Una película de género histórico puede llegar a ser una herramienta muy eficaz no solamente para que el estudiante explore y asimile los eventos clave de la historia nacional, sino también, aplicando la metodología apropiada, para mejorar sus capacidades de investigación, reflexión y análisis.

## REFERENCIAS

- Chenovart, J. (2020). La heroína histórica en el cine franquista: La princesa de los Ursinos, Agustina de Aragón y La leona de Castilla. *Filmhistoria online*, 30(2), (35-48). <https://raco.cat/index.php/FilmhistoriaOnline/article/view/381937>
- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* (BOCyL) n.º 190, de 30 de septiembre de 2022 (p. 49687).
- De la Cierva, R. (1997). *Historia total de España: del hombre de Altamira al rey Juan Carlos: lecciones amenas de historia profunda*. Editorial Fénix.
- González, L. M. (2009). *Fascismo, kitsch y cine histórico español, 1939-1953* (Vol. 9). Universidad de Castilla La Mancha.
- Gubern, R., Monterde, J. E., Pérez Perucha, J., Riambau, E., & Torreiro, C. (2009). *Historia del cine español. Sexta edición ampliada*. Cátedra



- Guillamón-Carrasco, S. (2014). Entre la alabanza y el menosprecio: feminidad y liderazgo en La leona de Castilla. *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos* (17), (95-101). <https://goo.su/MVnx7K>
- Herederó, C. (1993). *Las huellas del tiempo: cine español 1951-1961*. Filmoteca de la Generalitat Valenciana.
- Méndez-Leite, F. (1965). *Historia del cine español* (Vol. 2). Rialp
- Muñoz Roca-Tallada, C. (1933). *Vida de Doña María de Pacheco, el último comunero*. I. G. Seix y Barral.
- Payne, S. G., & Cuéllar, C. M. (2008). *Franco y Hitler: España, Alemania, la segunda guerra mundial y el holocausto*. Esfera de los Libros.
- Pérez, A. (2021). Alba de América (1951), el proyecto colombino bajo la visión cinematográfica del franquismo. *Revista de estudios colombinos*, (17), (55-72). <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1410>
- Pérez, J. (2001). *Los comuneros*. La Esfera de los Libros.
- Villaespesa, F. (1936). *La leona de Castilla*. Biblioteca Hispania.

## Capítulo 25

### Territorios de aprendizaje: lectura, escritura, tradición oral y procesos cognitivos (EA/IM) en la escuela rural ecuatoriana

---

Ada Nelly Rodríguez Álvarez

*Universidad Nacional de Educación (Ecuador)*

**Resumen:** Este documento expone los resultados de la etapa dos de la fase diagnóstica del Proyecto de Vinculación “De Voces a Letras: Tejiendo historias para leer y escribir”, cuyo fin es desarrollar competencias de lectoescritura en estudiantes de tres escuelas rurales de la provincia del Cañar, Ecuador, ante los bajos indicadores nacionales de INEVAL entre los años 2024 y 2025. Desde la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), luego de entrevistar a adultos mayores de las comunidades en la etapa uno de la fase diagnóstica de la IAP, se crearon textos multimodales de diversa tipología contentivos de la voz de la comunidad para intervenciones didácticas en las escuelas rurales de la parroquia Javier Loyola, Cañar. Seguidamente, en esta segunda etapa se identificaron los perfiles cognitivos de estudiantes de segundo a séptimo grados de Educación General Básica (EGB), mediante pruebas diagnósticas, para delimitar las IM y los EA predominantes por grado que permitieran diseñar estrategias de lectura y escritura personalizadas que aprovecharan las fortalezas de los estudiantes a efectos de potenciar sus competencias lectoescriturales. Finalmente, desde la estrategia denominada “Circuito Didáctico”, se articuló una propuesta educativa pragmática, sistemática y cíclica que combina la identidad cultural, el patrimonio oral comunitario y el uso de textos multimodales con un enfoque pedagógico-cognitivo para la enseñanza de la lectoescritura.

**Palabras clave:** lectoescritura, identidad y patrimonio oral, inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, educación rural

**Abstract:** This document presents the results of the diagnostic phase, stage two, for the Community Project “From Voices to Letters: Weaving stories to read and write”, whose purpose is to develop literacy skills in students from three rural schools in Cañar province, Ecuador, addressing the low national indicators of INEVAL between 2024 and 2025. Following the Participatory Action Research (PAR) methodology, after interviewing communities’ elders in stage one of the diagnostic phase of PAR, different types of multimodal texts -that capture the community’s voice- were created for didactic interventions in Javier Loyola parish rural schools, Cañar. Then, in this second stage, the cognitive profiles of students from General Basic School (EGB) -2nd to 7th grades- were identified, through diagnostic tests. These tests aimed to delimit the predominant MI and AE by grade that would allow the design of personalized reading and writing strategies that would take advantage of the students’ strengths to enhance their reading and writing skills. Finally, the Didactic Circuit strategy -a pragmatic, systematic, cyclical and educational proposal that combines cultural identity, community oral heritage, the use of multimodal texts and a cognitive approach- was articulated for teaching reading and writing

**Keywords:** literacy, identity and oral heritage, multiple intelligences, learning styles, rural education

## 1. INTRODUCCIÓN: MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL

La etapa dos de la fase diagnóstica del Proyecto de Vinculación “De Voces a Letras: Tejiendo historias para leer y escribir”, desde su naturaleza transformadora y anclada en la Investigación-Acción Participativa (IAP), busca crear espacios de cambio ante la necesidad de elevar los estándares de calidad educativa en las competencias de lectura y escritura en el ámbito rural ecuatoriano; esta iniciativa surge luego de la publicación de los resultados de la evaluación Ser Estudiante (SEST) en los informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) del Ecuador, correspondientes a los años 2022 al 2025.

El objetivo general del proyecto “De Voces a Letras: Tejiendo historias para leer y escribir” es desarrollar habilidades lectoescritoras, a lo largo de tres años, a través de la mediación con estrategias educativas personalizadas y profundamente contextualizadas, que utilicen el vasto y rico patrimonio oral comunitario como eje central para la enseñanza de la lectoescritura, partiendo de la premisa pragmática de que la comprensión lectora guarda estrecha relación con el contenido contextualizado de los textos, en un intento por dar respuesta a los resultados de los informes técnicos del INEVAL.

A fin de contextualizar el escenario de la investigación, es necesario indicar que INEVAL es un organismo adscrito al Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC) de Ecuador y su objetivo principal es evaluar los aprendizajes de los estudiantes desde la Educación General Básica hasta el Bachillerato. La Educación General Básica (EGB) ecuatoriana, que atañe al presente estudio, se divide en los Subniveles Básica Elemental (segundo, tercero y cuarto grados con niños con edades comprendidas entre seis y ocho años), Básica Media (quinto, sexto y séptimo grados con niños entre nueve y once años) y Básica Superior (octavo, noveno y décimo con niños en edades de doce a catorce años).

La EGB ha sido recurrentemente evaluada por INEVAL mediante la evaluación SEST que tiene como propósito medir los conocimientos, las habilidades y las destrezas en las áreas fundamentales de formación educativa a nivel nacional correspondientes a Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; en los cinco últimos años, INEVAL ha reportado consistentemente bajos desempeños en esas áreas primordiales de la formación infantil. A efectos de contextualizar la realidad en materia de lectura y escritura a continuación se sintetizan los resultados más significativos para el área, contenidos en los reportes del organismo.

Para el Subnivel Básica Elemental de la EGB, en el área de Lengua y Literatura, INEVAL (2023a) señala que “los estudiantes que asisten a instituciones localizadas en el área urbana alcanzaron un promedio de 664 puntos” (p. 24). Particularmente en el área rural —con escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos y geográficos vulnerables—, para el año lectivo 2022-2023 en los grados segundo al cuarto, este reporte señala que: “los estudiantes que asisten a instituciones ubicadas en el área rural lograron un promedio de 667 puntos” (p. 14). En cuanto al área de Lengua y Literatura en el Subnivel Media de EGB en las zonas rurales específicamente INEVAL anuncia que los estudiantes alcanzaron un puntaje de 673 mientras que aquellos de zonas rurales lograron un promedio de 665 (INEVAL, 2023b, p. 26).

Los reportes de INEVAL presentados para el año 2025 en el área de Lengua y Literatura para el Subnivel Básica Elemental mantienen una estadística similar para el año lectivo 2023-2024, pues los estudiantes apenas alcanzaron un promedio de 690 puntos sobre los 1000 posibles en el área urbana y para el área rural la cifra corresponde a 682 puntos; ambas cifras se ubican por

debajo de los 700 puntos que corresponden al nivel mínimo de logro requerido (INEVAL, 2025a, pp. 25, 27). Con respecto al Subnivel Básica Media para los estudiantes de escuelas urbanas se registra un promedio de 679 puntos y de 676 puntos en estudiantes de escuelas rurales (INEVAL, 2025b, p.15).

Todos estos resultados y los puntajes reportados ubican a los estudiantes en el Nivel 2 de lectura y escritura; este nivel corresponde a destrezas elementales. Para lectura y escritura, estas destrezas consisten en la posibilidad de recapitular información sobre palabras o expresiones, sobre información explícita en textos literarios o no literarios y recuperar información sobre las características de los textos (INEVAL, 2023a, p. 22). Estos resultados implican, en atención a las habilidades de lectura y escritura, que los estudiantes presentan dificultades para interpretar, comprender y aplicar los conceptos y habilidades mínimas en procesos esenciales de la comunicación humana.

Si se observan estas cifras y se realiza una conversión a la escala del 1 al 10 –que se utiliza en el país para las calificaciones sumativas– estos datos equivalen a menos de 7 puntos; teniendo en cuenta que la calificación mínima aprobatoria en el país corresponde a 7 puntos en la escala antes señalada, los datos antes presentados implican un índice nacional de aplazamiento en habilidades y destrezas mínimas en las áreas indicadas anteriormente. En otras palabras, los estudiantes ecuatorianos de EGB no alcanzan el estándar mínimo de logro de habilidades y destrezas en el área de Lengua y Literatura.

Partiendo de esta situación nacional, el Proyecto de Vinculación “De Voces a Letras: Tejiendo historias para leer y escribir” se apoya en la relación pragmática texto-contexto para impulsar procesos de lectura y escritura en escuelas rurales de la Parroquia Javier Loyola, provincia Cañar, Ecuador. Esta postura –que cobró fuerza internacionalmente desde los años 70 en la enseñanza de las lenguas extranjeras y en enfoques como el aprendizaje basado en tareas (TBL) o el enfoque de aprendizaje integrado en contenido e idioma (CLIL), tal como lo señalan también Baddane y Abdelghanie (2023)– permite sostener que el contexto juega un papel crucial en la comprensión del mundo y, por lo tanto, en el aprendizaje de una lengua.

Al extrapolar esta idea al campo de la enseñanza de la lengua materna (lectura y escritura), los intereses de investigación se cruzan con la visión de la “semántica de marcos o semántica de esquemas” de Charles Fillmore en el campo de la “lingüística cognitiva social”; el estudio de los “marcos sociales” consiste en analizar los significados que se construyen y negocian en comunidades (García Agüero, 2021). Esta rama de la lingüística, que se expandió con fuerza a partir del 2000, extiende el enfoque cognitivo tradicional hacia la dimensión interactiva, sosteniendo que el lenguaje no solo se basa en procesos mentales individuales, sino en convenciones sociales y experiencias culturales compartidas (Vez Jeremías, s.f.); de manera que, el contexto social determina qué marcos son prominentes en los individuos de una determinada cultura.

Desde esta premisa, y para acercar el escenario al campo de la educación, se han analizado posturas del aprendizaje (Gardner y Gallego, Honey y Alonso) que permiten brindar un soporte a intervenciones didácticas para estimular la capacidad de comprender, interpretar y relacionarse con textos creados desde el proyecto a partir de información comunitaria y saberes locales obtenidos de la Fase 1 del proyecto (Rodríguez Álvarez, 2025); de esta forma, la contextualización ocupa un papel central en el desarrollo de la comprensión lectora desde textos que “hablan del

mundo real” y de la comunidad donde convive el estudiante. Este giro pedagógico-didáctico permitirá a los estudiantes lograr significados reales y, consecuentemente, el sentido del texto de forma efectiva; todo ello, a través de las conexiones entre el texto y los conocimientos previos del estudiante; con esto, podrá inferir significados e identificar el mensaje subyacente o el propósito del texto de forma significativa.

La intervención pedagógico-didáctica del proyecto beneficiará directamente a estudiantes de segundo a séptimo grado de Educación General Básica (EGB) en las comunidades de Javier Loyola, Ayancay y Zumbahuayco; la elección de estas comunidades no es casual, es una selección intencionada que se fundamenta en la riqueza histórica y cultural de la región y en la ubicación de las comunidades, aledañas a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) –que financia el proyecto–; de este modo, la universidad contribuye con la mejora educativa de los sectores vulnerables, favoreciendo la construcción de la identidad cultural de los estudiantes, tal como se establece en la proyección del “Circuito Didáctico” que ha sido ideado por Rodríguez Álvarez (2025) para estos fines.

Entre sus recomendaciones para la mejora de los aprendizajes del estudiante, INEVAL (2023c, p. 24) sugiere retomar la transmisión oral como práctica cultural; en virtud de esto, se considera que desde la voz de los adultos de la comunidad, recogidas en textos, no solo se puede estimular la imaginación y la creatividad sino que también es posible afianzar la identidad y la apropiación de la cultura lo que conlleva a valorarse a sí mismo. Además, es necesario atender la brecha cada vez más creciente en el país entre los escenarios rurales y urbanos, pues como también indica INEVAL (2025c): “quienes habitan en las áreas rurales enfrentan más barreras que las personas de las zonas urbanas, como menor acceso a infraestructura, tecnología, materiales educativos y docentes cualificados” (p. 15).

### **1.1. Fundamentación teórica de la estrategia educativa**

La propuesta de intervención didáctica se cimienta en una visión holística del desarrollo cognitivo y del aprendizaje, superando el modelo tradicional que prioriza exclusivamente la inteligencia lógico-matemática y la lingüística; se busca en este proyecto, con enfoque centrado en el estudiante, partir de los intereses y gustos de los escolares a fin de crear afinidad entre las estrategias que se diseñan y su aprendizaje significativo. Autores como Kiswarday y Cerovšek (2025) recientemente han señalado que es necesario generar conciencia en los profesionales educativos sobre el uso de la teoría de inteligencias múltiples de Gardner en escuelas inclusivas; consideran que en una escuela inclusiva es fundamental que los profesores utilicen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que aborda diferentes tipos de inteligencia y permite una enseñanza más diferenciada.

#### **1.1.1. Las inteligencias múltiples (IM) de Gardner: ejes para la personalización**

Gardner (1986, como se citó en Mysore, 2011), sugirió que el cociente de inteligencia o coeficiente intelectual (CI), por sí solo, no debe ser considerado como el único indicador o como la vía principal para medir el potencial humano; esto implica que la inteligencia como facultad o capacidad corresponde a un conjunto multidimensional de habilidades que no pueden ser valorados simplemente en cifras sino que requiere de ser observada de forma cualitativa, en atención a patrones que puedan describirla de manera amplia y multivalente.

Corraya et al. (2026) sostienen que a pesar de que la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner se ha cuestionado por abarcar un número limitado de aspectos, que excluyen factores biológicos y psicológicos, esta proporciona un marco para entender cómo aprenden los seres humanos. Estos autores consideran que el perfil de inteligencias múltiples debe incorporar factores adicionales como la edad y el género entre otros aspectos, puesto que estudios previos han asociado estos factores con algunas inteligencias distintas; sin embargo, también comentan que esos estudios no han considerado el perfil de inteligencia múltiple como una unidad unificada, como recomendó Gardner.

En su conocido libro “Estructuras de la mente”, Gardner (2023a) indica que estas inteligencias se construyen a través de la participación de individuos en actividades culturalmente valoradas: “En virtud de lo anterior, he formulado una definición de lo que denominó una “inteligencia”: la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p.5). De manera que, actividades culturalmente contextualizadas pueden llevar a los individuos a desarrollar patrones únicos de aprendizaje en su mente.

Gardner revolucionó la pedagogía al señalar que: “La consideración detenida de un amplio rango de inteligencias humanas conduce a una nueva visión de la educación que denomino «educación centrada en el individuo»” (Gardner, 2023b, p.10). Pese a los detractores, la aparición de la teoría de inteligencias múltiples ha permitido llevar a cabo prácticas y estudios significativos, especialmente en el campo de la educación, y ha cambiado la visión de los educadores sobre los conceptos de aprendizaje e inteligencia pues es innegable que el estudiante se siente más motivado cuando las estrategias del docente responden a sus gustos y preferencias, asunto que conlleva una evidente personalización o individualización del aprendizaje.

Las ocho IM pueden resumirse como sigue: a) la *inteligencia lingüística* corresponde a la habilidad para usar y entender el lenguaje; b) la *inteligencia lógico-matemática* implica la capacidad para el razonamiento, la lógica y la abstracción; c) la *inteligencia espacial* incluye la capacidad para percibir el mundo visoespacial y transformarlo; d) la *inteligencia musical* se relaciona con el desarrollo de la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre; e) la *inteligencia corporal-kinestésica* constituye la habilidad para usar el cuerpo en la expresión de ideas y la manipulación de objetos; f) la *inteligencia interpersonal* implica la capacidad para entender a los demás, sus motivos y deseos; g) la *inteligencia intrapersonal* se refiere a la habilidad para la autoconciencia, la autorreflexión, el autocontrol y la metacognición sobre los propios procesos de la persona; y finalmente, h) la *inteligencia naturalista* corresponde a la capacidad para reconocer, apreciar y valorar los elementos del entorno natural y el medio ambiente (Gardner, 2023b, pp. 18-20).

Según Gardner, las ocho inteligencias múltiples operan de forma relativamente autónoma y pueden ser desarrolladas a lo largo de la vida, dependiendo de las necesidades del individuo, dado que están presentes en los distintos procesos de aprendizaje; la incorporación de este marco teórico en el proyecto busca evidenciar la diversidad cognitiva en las formas de aprendizaje para reconocer y valorar las fortalezas individuales de cada estudiante, más allá de su rendimiento tradicional en lectura y escritura.

### **1.1.2. Estilos de aprendizaje (EA) de Honey-Alonso: la dimensión actitudinal**

La adopción del modelo de estilos de aprendizaje de forma simultánea constituye una vía para “aprender a aprender” y para enseñar a aprender (Alonso, Gallego y Honey, 2012, p. 12), puesto que se parte de la personalización del aprendizaje; este modelo cognitivo complementa las IM



al centrarse en la forma en que los estudiantes prefieren enfrentar el proceso de aprendizaje. Los cuatro EA propuestos por estos autores se caracterizan de forma general por los siguientes rasgos cognitivos: a) el “estilo activo” se relaciona con la persona que disfruta de la experiencia inmediata, el desafío y la acción; b) el “estilo reflexivo”, por su parte, identifica a quienes prefieren observar y analizar las experiencias desde múltiples perspectivas; c) el “estilo teórico” corresponde a quienes aprenden desde la lógica, la coherencia y la integración de conceptos; finalmente, d) el “estilo pragmático” se asocia a personas que les gusta experimentar ideas, teorías o técnicas y su funcionamiento en la práctica (Gallego, Alonso y Honey, 2012, p. 69-74).

En síntesis, como resultado de esta reflexión teórica se propuso identificar las IM y los EA predominantes en los estudiantes para diseñar el “Circuito Didáctico” (Rodríguez Álvarez, 2025); esto permitiría que el proceso lectoescritor pueda iniciar a través de la vía cognitiva más fuerte del estudiante; de manera que, las actividades debían corresponder a estrategias basadas en los centros de interés (Decroly) y en el punto central de sus perfiles de aprendizaje; esta idea cimienta el aprendizaje significativo (Ausubel) impulsado por la escuela cognitivista que buscaba la conexión entre el estudiante y sus procesos de aprendizaje.

Incluso, se busca hacer consciente al estudiante de sus gustos y formas de aprendizaje aplicando instrumentos de selección de estrategias y de valoración de ellas (listas de cotejo y escalas de valoración) luego de cada intervención didáctica. Involucrar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje es uno de los retos modernos más desafiantes; de allí que autores como Xiong (2025, p.1) recientemente sugieren que el uso de estrategias de enseñanza basadas en IM y en EA pueden mejorar el compromiso y desarrollo intelectual de los estudiantes pues abordan diferentes maneras de alcanzar el aprendizaje. Opoku et al. (2025, p. 3) también han afirmado que aplicar a los estudiantes estrategias de IM, dentro de los parámetros de Gardner, proporciona una visión más profunda de cómo las fortalezas cognitivas del estudiante moldean su aprendizaje.

## **2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) COMO EJE METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

Este proyecto se sustenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP) puesto que no solo investiga la realidad sino que se compromete activamente en su transformación social; es este caso, los procesos lectoescriturales requieren de práctica constante y permanente por lo cual las intervenciones didácticas se realizarán durante 3 años. Desde el inicio de este proyecto en 2024, el ciclo de la IAP se ha estructurado en varias fases propias de la metodología: la primera correspondió a la “fase diagnóstica” que incluyó dos etapas; una dedicada exclusivamente a la recopilación de información de las comunidades a través de entrevistas para la posterior edición de textos y la consecuente, que es la etapa actual del proyecto, está dedicada a la caracterización cognitiva de los estudiantes.

Esta segunda etapa, final de la fase diagnóstica, se desarrolla simultáneamente con la segunda fase de la IAP que incluye la “planificación” y la “acción” (la aplicación del “Circuito Didáctico” a través de mediaciones didácticas en las instituciones educativas rurales de la parroquia Javier Loyola). Luego de esta segunda fase, para mediados del 2026, se ejecutará la fase de “reflexión/evaluación” que involucra la revisión constante de las estrategias y su eficacia en la mejora de la lectura y la escritura; todo ello a fin de compensar los resultados presentados en los informes INEVAL 2024 y 2025 en materia de bajos índices de lectura y escritura en la Educación General

Básica del Ecuador. Este enfoque personalizado y centrado en los estudiantes— desde la atención a sus tipos de inteligencia múltiple y sus estilos de aprendizaje— y el uso de textos contextualizados asegura que las soluciones educativas en materia de lectura y escritura sean pertinentes, viables y apropiadas para el contexto rural de Cañar.

### **2.1. Metodología del diagnóstico: el engranaje de las etapas uno y dos de la fase diagnóstica de la IAP**

La fase diagnóstica se ejecutó, como se indicó arriba, en dos etapas complementarias que aseguraron tanto el “contenido” como la estrategia de cada intervención. En la primera etapa se concretó la recopilación de la memoria oral comunitaria de las comunidades Javier Loyola, Ayancay y Zumbahuayco a partir de entrevistas realizadas a adultos mayores de las comunidades.

Este momento de la investigación se considera como el momento de cimentación cultural de la lectoescritura, estableciendo los tópicos para la creación de textos con fines didácticos, que abarcaron los campos vitales para la comprensión del ethos comunitario y su preservación entre las futuras generaciones. Entre los elementos vitales emergentes en el análisis del contenido de las entrevistas se encuentran: las tradiciones y valores, las creencias religiosas y sociales, la educación, la familia, el trabajo rural y las aspiraciones futuras de la comunidad.

Una vez obtenidos los textos, se hizo necesario delimitar las IM y los EA en los estudiantes a fin de realizar los primeros diseños del “Circuito Didáctico”; para ello, se elaboraron 6 pruebas diagnósticas con el objetivo de diagnosticar las IM y 6 pruebas diagnósticas dirigidas a delimitar los EA, para un total de 12 pruebas diagnósticas adaptadas a cada grado de la EGB ecuatoriana.

### **2.2. La experiencia de la etapa dos: instrumentos diagnósticos**

En esta etapa dos antes indicada se aplicaron las pruebas diagnósticas a 253 niños en edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, cursantes del segundo al séptimo grado de EGB de tres escuelas rurales de las comunidades Javier Loyola, Ayancay y Zumbahuayco, provincia del Cañar, Ecuador. Las pruebas diagnósticas se diseñaron con indicadores específicos para cada constructo (IM y EA). A fin de garantizar la validez en un entorno educativo rural y diverso, los instrumentos fueron adaptados en lenguaje y formato para cada grupo de edad y grado. Se buscó que las preguntas fuesen culturalmente sensibles y que los ejemplos utilizados (información e imágenes) se refirieran a situaciones cotidianas dentro de la comunidad, minimizando el sesgo cultural.

Los resultados de estas pruebas fueron sometidos a un riguroso análisis cualitativo para determinar tanto el tipo de IM como el EA para cada grado; a efectos de dirigir el análisis de las pruebas diagnósticas de IM y EA, los criterios intencionados para delimitar el perfil cognitivo de los estudiantes, correspondieron a lo siguiente: a) selección de las dos inteligencias múltiples (IM) predominantes en cada grado; b) discriminación de los dos estilos de aprendizaje (EA) predominantes para cada grado y c) consideración de las IM y EA con menor predominancia para las estrategias de refuerzo durante las intervenciones con el “Circuito Didáctico” durante la fase de planificación de la IAP.

## **3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

Para delimitar una línea cognitiva o perfil general por cada grado para la organización de las estrategias de aproximación a la lectura de los textos desde el “Circuito Didáctico” contextuali-

zado, también se tomó en cuenta la edad de los estudiantes a fin de atender no sólo lo específico en cuanto a las IM y EA sino también aspectos generales del aprendizaje humano, comunes en los estudiantes para una mejor personalización del aprendizaje; de este modo, se integró lo común en lo diverso y lo diverso como centro de lo común.

El proceso de análisis consistió en la triangulación de los resultados y la identificación de las recurrencias entre los estudiantes. Se estableció un umbral de significancia para declarar una IM o un EA como “predominante” dentro de un grupo o grado, basado en la reiteración de la selección de una misma opción para un determinado indicador de IM o EA. A continuación, se presenta una descripción detallada de los hallazgos, ejemplificando los perfiles generales elaborados para todos los grados de EGB.

### 3.1. Determinación de patrones o perfiles cognitivos predominantes por grado

La descripción de los perfiles se realizó grado por grado; pero se sintetizó en “un perfil general del grado” para orientar la planificación docente durante el diseño del “Círculo Didáctico” en cada intervención educativa, tal como se observa en la Tabla 1. En esta tabla se presenta la síntesis del perfil cognitivo por grado en atención a los resultados de las pruebas diagnósticas donde se evidenciaron categorías coincidentes y recurrentes en todos los estudiantes que llevan a pensar en una posible relación entre las IM, los EA y la edad de los estudiantes.

**Tabla 1.** Perfil Cognitivo general por grado de EGB.

| Grado de EGB | IM Predominantes (Fortalezas)     | EA Predominantes (Preferencias) | IM/EA Menos Destacados (Refuerzo) |
|--------------|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Segundo      | Corporal-Kinestésica, Naturalista | Activo, Reflexivo               | Lógico-Matemática, Teórico        |
| Tercero      | Lingüística, Espacial             | Activo, Pragmático              | Musical, Teórico                  |
| Cuarto       | Interpersonal, Lingüística        | Reflexivo, Teórico              | Lógico-Matemática, Activo         |
| Quinto       | Intrapersonal, Musical            | Pragmático, Reflexivo           | Lingüística, Activo               |
| Sexto        | Lógico-Matemática, Naturalista    | Teórico, Pragmático             | Corporal-Kinestésica, Musical     |
| Séptimo      | Interpersonal, Lingüística        | Reflexivo, Teórico              | Espacial, Activo                  |

Los resultados elaborados con base en las tendencias esperadas en este tipo de población y el rigor académico son fundamentales para esta propuesta educativa en la fase de “planificación y ejecución” de la IAP.

### 3.2. Dinámica de las inteligencias múltiples

El análisis de los perfiles cognitivos reveló tendencias cruciales para la planificación que pueden ser resumidas de la siguiente manera: a) preponderancia de IM contextuales que implica la presencia alta y constante de la *inteligencia naturalista* (especialmente en segundo y sexto), lo cual es lógico y esperable en un entorno rural donde la interacción con el campo, los ciclos de siembra, y el conocimiento del entorno son vitales para la subsistencia y la cultura. b) De igual

modo, la *inteligencia corporal-kinestésica* predominó altamente en el segundo grado, reflejando el aprendizaje a través del trabajo manual, los bailes y las actividades físicas del campo. c) Se observaron fortalezas en la *interacción social* y la *expresión oral* en vista de la predominancia de las *inteligencias interpersonal* y *lingüística* que se destacan en grados intermedios y superiores (tercero, cuarto y séptimo). Esto indica que a medida que los estudiantes alcanzan mayor edad desarrollan fortalezas en la comunicación oral lo cual podría ser un aporte para el desarrollo de la *memoria oral*, el debate, el consenso y la comprensión de las dinámicas sociales que son habilidades necesarias para la producción escrita y la lectura crítica. La *inteligencia intrapersonal* emerge en cuarto grado, sugiriendo un despertar de la autoconciencia y la reflexión personal; este resultado revela un escenario ideal para el trabajo con tipologías textuales argumentativas y de opinión. d) Las habilidades *lógicas* y la *abstracción*, relativas a la *inteligencia lógico-matemática*, fueron consistentemente una de las menos destacadas en los primeros grados, lo que subraya la necesidad de integrar la lectoescritura con el razonamiento secuencial y la estructuración de ideas desde los primeros grados pues son habilidades requeridas también para la comprensión lectora. Estas habilidades se requieren obligatoriamente en edades superiores y en distintas áreas del conocimiento para el seguimiento de instrucciones y pasos y para la comprensión de procesos; estos últimos aspectos también se mostraron con un déficit inicial, observado al momento de la aplicación de las pruebas, pues era necesario repetir constantemente las indicaciones en todos los grados a una buena parte de los estudiantes.

### 3.3. Dinámica de los estilos de aprendizaje

En cuanto a los EA, durante el proceso de triangulación, se observó que en los primeros grados (segundo y tercero) predominan los *estilos activo* y *pragmático*, demandando actividades de corta duración, movimiento, aplicación inmediata y experimentación. El *estilo teórico* fue menos favorecido, lo cual podría indicar que las actividades del “Circuito Didáctico” deben poseer una visión inductiva (de lo práctico a la regla) y no deductiva como suele observarse en escenarios educativos de la EGB en Ecuador.

Con respecto a los grados del subnivel de educación básica media (del cuarto al sexto) y en el subnivel de educación básica superior (que en Ecuador inicia en el séptimo grado), se observó una consolidación del *estilo reflexivo* y del *estilo teórico*. Esto sugiere que los estudiantes poseen competencias para ejercicios de metacognición, debate estructurado, análisis de causa-efecto y la formulación de hipótesis, habilidades necesarias para la lectura crítica y la escritura argumentativa. El *estilo activo* decrece de forma progresiva en estos grados del subnivel medio y superior; esta tendencia podría evidenciar una mayor paciencia para el trabajo sostenido y el análisis entre los estudiantes cursantes de estos grados.

## 4. CONCLUSIONES

En síntesis, los resultados de esta etapa dos de la IAP en su fase diagnóstica son el motor que activa la fase de “acción” del proyecto, materializada en el diseño y aplicación del “Circuito Didáctico”. Cabe destacar que esta estrategia didáctica, anunciada por Rodríguez Álvarez (2025, p. 162), se define como una estrategia de intervención educativa, sistemática y cíclica que no solo articula, sino que aplica secuencias de aprendizaje diseñadas para la mejora profunda del proceso lector y escritural a un ciclo de intervenciones educativas desde estrategias de IM y EA

por grado y edad con textos multimodales. El “Círculo Didáctico” opera como un ciclo de tres etapas interconectadas, aplicadas a cada uno de los textos de memoria oral: “entrada” (aprovechamiento de las fortalezas), “procesamiento” (desarrollo del contenido centrado en las IM y los EA) y “salida” (transferencia, evaluación formativa y valoración del aprendizaje, de los gustos y de las motivaciones).

El paso de la textualización de la información comunitaria a las intervenciones didácticas desde esta estrategia, en la fase de planificación y acción o ejecución de la IAP, abrirá el espacio necesario para la reflexión; este escenario llevará a la valoración, en primer lugar, de los textos contextualizados diseñados y su viabilidad en atención al grado y a la edad de los estudiantes, así como su complejidad léxica, sintáctica y conceptual. Del mismo modo, se evaluará la apropiación de los textos por parte de los estudiantes en las actividades basadas en las IM y los EA tal como lo avizora Armstrong (2006, p. 168): “Cuando los alumnos conozcan estrategias como las citadas, podrán elegir de un menú cognitivo los enfoques que crean más adecuados para su situación. Este tipo de formación cognitiva puede resultar mucho más enriquecedora que las «habilidades de pensamiento» tradicionales”. En segundo lugar, luego de la aplicación del “Círculo Didáctico” se apreciarán los avances en el desarrollo de competencias de comprensión lectora y de producción escrita de los estudiantes de EGB en las escuelas rurales beneficiarias del proyecto.

Se concluye que, para el cierre del proyecto en el 2027, se evaluará el “Círculo Didáctico” como una estrategia de intervención educativa para la mejora de las macrodestrezas o macrohabilidades lingüísticas –leer y escribir– desde un diseño basado en las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje; con ello, se podrá determinar la validez de esta estrategia para el impulso de procesos de enseñanza apoyados en las fortalezas cognitivas del estudiante. Se prevé que este enfoque, al integrar el interés del estudiante y estrategias centradas en sus perfiles cognitivos, garantice el aprendizaje significativo promovido por la escuela cognitivista desde hace más de 40 años, transformando el aula en un espacio de desarrollo personalizado y eficaz.

## AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a las escuelas rurales de las comunidades Javier Loyola, Ayancay y Zumbahuayco, y a su directiva para el año escolar 2025-2026, por la apertura y el apoyo a las actividades de intervención del proyecto de vinculación con la sociedad “De Voces a Letras: Tejiendo historias para leer y escribir” en su segunda fase.

## REFERENCIAS

- Alonso, C. Gallego, D. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje*. Ediciones Mensajero.  
<https://acortar.link/vG9Znv>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.  
<https://acortar.link/eieKhn>
- Baddane, K. y Abdelghanie, E. (2023). Contextualization Strategies and Reading Comprehension: An Investigation among IELTS Test-Takers. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6, 148-156. 10.32996/ijlt.2023.6.11.19. [https://www.researchgate.net/publication/375918124\\_Contextualization\\_Strategies\\_and\\_Reading\\_Comprehension\\_An\\_Investigation\\_among\\_IELTS\\_Test-Takers](https://www.researchgate.net/publication/375918124_Contextualization_Strategies_and_Reading_Comprehension_An_Investigation_among_IELTS_Test-Takers)



- Corraya, S., Al Mamun, S., Kaiser, M. S. (2026). *Factors Associated with the Adult Learners' Multiple Intelligence Profile*. [Conference Paper]. Lecture Notes in Networks and Systems. Institute of Information Technology, Jahangirnagar University, Savar, Bangladesh. <https://www.scopus.com/pages/publications/105023588464?origin=resultslist>
- García Agüero, A. (2021). *La lingüística cognitiva: un nuevo paradigma*. De Gruyter Ed. <https://acortar.link/VuZwvh>
- Gardner, H. (2023a). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. <https://acortar.link/3gM9RV>
- Gardner, H. (2023b). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós Ibérica. <https://acortar.link/QDXE0M>
- González de Flores, G. y Hernández Gil, T. (2016). Interpretación de la evidencia cualitativa. Más allá del GLATER. En *Interpretación de la evidencia cualitativa*. Ediciones Gema. C. A. <https://acortar.link/40qCku>
- González de F, G. y Hernández Gil, T. (2000). *Análisis e interpretación de la información en la investigación cualitativa*. UPEL. <https://acortar.link/2PuZYU>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023a). *Informe Nacional de Resultados Ser Estudiante, Subnivel Básica Elemental. Año lectivo 2022-2023*. Quito-Ecuador. <https://acortar.link/yBHRp4>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023b). *Informe Nacional de Resultados Ser Estudiante, Subnivel Básica Media. Año lectivo 2022-2023*. Quito-Ecuador. <https://acortar.link/tWPazy>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023c). *Aportes para la enseñanza-aprendizaje en lectoescritura de los estudiantes del subnivel Elemental de Educación General Básica (EGB)*. Quito-Ecuador. <https://acortar.link/bMYVhw>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025a). *Informe Nacional Ser Estudiante-Subnivel Básica Elemental. Año lectivo 2023-2024*. Quito-Ecuador. <https://acortar.link/SVDA5V>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025b). *Informe Nacional Ser Estudiante-Subnivel Básica Media. Año lectivo 2023-2024*. Quito-Ecuador. <https://acortar.link/SVDA5V>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025c). *Ser Estudiante 2023-2024: Recomendaciones para la Acción Pública*. Quito-Ecuador. <https://acortar.link/ro8E9I>
- Kiswarday, V., & Cerovšek, A. (2025). The importance of developing multiple intelligences among pupils at inclusive primary schools. *Revija Za Elementarno izobraževanje*, 18(2), 149-166. <https://www.scopus.com/pages/publications/105016508020?origin=resultslist>
- Mysore, N. (2011). *Assessment based on Howard Gardner's theory of multiple intelligences*. [Conference Paper]. ASEE Annual Conference and Exposition. <https://www.scopus.com/pages/publications/85029030915?origin=resultslist>
- Opoku, E., Owusu, D., Arthur, F., Salifu, I., Quayson, E., Boateng, E., Gyedu, F.O., Asare-Bediako, S., Attom, E.R., Tetteh, S.A., Nortey, S.A., y Ameen, A. (2025). Profiling students' multiple intelligences approach in the learning of economics in a Ghanaian University. *Discover Education*. 4(251). 1-15. <https://www.scopus.com/pages/publications/105011987380?origin=resultslist>
- Rodríguez Álvarez, A. (2025). Voces comunitarias: construyendo puentes para la enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales. En V. Bori, N. Cusano y G. Lalos (Eds.), *La innovación docente como estrategia de futuro: Una mirada multidisciplinar en Educación* (pp. 160-169). Editorial Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1016987>



- Vez Jeremías, J. M. (s.f.). El modelo casual de Ch. J. Fillmore: bases para una orientación semántica en la enseñanza del inglés. *Cauce*, (5), 235-248. Centro Virtual Cervantes. <https://acortar.link/3zXAmb>
- Xiong, Z. (2025). Exploring the potential and challenges of applying multiple intelligences theory in Chinese music education. *Teaching and Teacher Education*, 160(105031), 1-8. <https://www.scopus.com/pages/publications/105002742636?origin=resultslist>

## Capítulo 26

### Tecnología educativa y motricidad en la escuela rural: fundamentos para reducir brechas

---

Laura Ruiz Sánchez

Francisco David López Centeno

Amador Jesús Lara Sánchez

*Universidad de Jaén (España)*

**Resumen:** Este estudio examina la relación entre la competencia digital y la Educación Física (EF) en escuelas rurales, centrándose en cómo las condiciones de acceso, las competencias del profesorado y del alumnado, y las estrategias pedagógicas offline-first pueden apoyar un aprendizaje equitativo. Se combinó una revisión narrativa de documentación técnica reciente y de experiencias en escuelas rurales con un diseño pedagógico por capas que aborda tres dimensiones interdependientes: acceso útil, competencia digital para la planificación y la retroalimentación, y tareas motrices con valor añadido. Los resultados revelan escenarios infraestructurales heterogéneos en zonas de baja densidad poblacional, donde la desigualdad en el ancho de banda y la latencia influyen en la continuidad de las tareas digitales durante el horario escolar. El profesorado muestra una alta predisposición innovadora, pero expresa la necesidad de herramientas de bajo coste temporal, orientaciones explícitas sobre la privacidad de los datos —especialmente geodatos y vídeo— y modelos prácticos para la evaluación formativa. La competencia digital del alumnado progresa de forma desigual, particularmente cuando el acceso se limita a dispositivos móviles o a planes de datos reducidos, lo que disminuye las oportunidades de autoría. El estudio propone acciones rurales mínimamente viables para garantizar un aprendizaje digital-motriz equitativo. Las implicaciones se centran en asegurar un umbral básico de servicio educativo, desplegar microformaciones situadas para profesorado y alumnado, y diseñar tareas en las que las tecnologías digitales potencien la medición, la visualización y la comunicación sin desplazar la experiencia corporal.

**Palabras clave:** competencia digital, escuelas rurales, educación física, equidad, *offline-first*

**Abstract:** This study examines the relationship between digital competence and Physical Education (PE) in rural schools, focusing on how access conditions, teacher and student skills, and “offline-first” pedagogical strategies can support equitable learning. A narrative review of recent technical documentation and rural school experiences was combined with a layered pedagogical design addressing three interdependent dimensions: useful access, digital competence for planning and feedback, and value-added motor tasks. Findings reveal heterogeneous infrastructural scenarios in low-density areas, with uneven bandwidth and latency influencing the continuity of digital tasks during school hours. Teachers show high innovative predisposition but express the need for low-time-cost tools, explicit guidelines on data privacy—especially geodata and video—and practical models for formative assessment. Students’ digital competence progresses

unevenly, particularly when access is restricted to mobile devices or limited data plans, reducing authorship opportunities. Offline-first sequences, delayed synchronization, low-cost sensors, and local video feedback emerged as realistic strategies that preserve the centrality of movement. The study proposes minimum viable rural actions to ensure equitable digital-motor learning. Implications focus on ensuring a basic educational service threshold, deploying situated micro-training for teachers and students, and designing tasks in which digital technologies enhance measurement, visualization, and communication without displacing embodied experience.

**Keywords:** digital competence, rural schools, physical education, equity, offline-first

## 1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de la educación constituye un desafío clave para los entornos rurales. La incorporación de tecnologías digitales en la educación ha avanzado con gran intensidad durante la última década, impulsada por transformaciones sociales, económicas y pedagógicas que han situado la competencia digital como una dimensión esencial de la ciudadanía contemporánea. Sin embargo, este proceso no ha sido homogéneo en todos los territorios. Las zonas rurales, caracterizadas por baja densidad poblacional, envejecimiento demográfico y diversidad infraestructural, continúan enfrentando brechas específicas que condicionan la equidad educativa (Gracia, 2025). Esta desigualdad digital no se limita únicamente a la conectividad, sino que involucra aspectos como el acceso a dispositivos, la formación docente, la disponibilidad de recursos contextualizados y las posibilidades de uso pedagógico con sentido (Carreño & Montiel, 2022). En este escenario, la Educación Física (EF) representa un ámbito singular para el análisis porque combina la naturaleza corporal y experiencial con oportunidades emergentes para medir, visualizar y comunicar procesos mediante herramientas digitales.

La literatura sobre competencia digital docente ha mostrado que la presencia de tecnología en el entorno educativo no garantiza automáticamente un uso pedagógicamente valioso. Estudios realizados en España y Latinoamérica señalan que el profesorado de EF presenta una actitud favorable hacia la integración tecnológica, pero al mismo tiempo identifica barreras vinculadas a la falta de tiempo, insuficiente formación y dudas sobre la pertinencia didáctica de determinadas herramientas en actividades motrices (Rodríguez et al., 2023). En los centros rurales, estos desafíos se ven amplificados por la variabilidad de infraestructuras de red, la menor disponibilidad de dispositivos institucionales y la dificultad de acceder a programas de formación continua adaptados al contexto (Guanoluisa, et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la competencia digital se entiende como un conjunto de habilidades interrelacionadas —informacionales, comunicativas, creativas, de seguridad y de resolución de problemas— que permiten a docentes y alumnado desenvolverse con eficacia y sentido crítico en entornos mediados por tecnología. Este concepto ha sido ampliamente desarrollado en marcos de referencia internacionales como DigComp, DigCompEdu y el Marco de Competencia Digital Docente español, que destacan la importancia de un uso seguro, ético y creativo de la tecnología en todos los niveles educativos (Parrales & Rosell, 2024). En la EF, esta competencia implica no solo familiaridad con dispositivos, sino la capacidad de emplearlos para enriquecer la compren-

sión del propio movimiento, favorecer la autorregulación del esfuerzo, promover la evaluación formativa e introducir dinámicas de colaboración que trasciendan la mera reproducción técnica (Quintero, 2023).

A pesar de su potencial, la integración digital en la EF rural no está exenta de tensiones. Por un lado, las actividades motrices se desarrollan en múltiples espacios —pistas deportivas, senderos, patios escolares y entornos naturales cercanos— que a menudo presentan conectividad limitada o nula. Por otro lado, el profesorado necesita herramientas que puedan funcionar sin interrupciones y que no incrementen excesivamente la carga de trabajo. Esto ha impulsado la búsqueda de soluciones pedagógicas de bajo coste temporal y tecnológico, entre ellas las estrategias offline-first, que permiten registrar datos de actividad, capturar vídeo o utilizar sensores sin conexión, sincronizando la información únicamente cuando se dispone de banda ancha estable (Díaz, 2020). Este enfoque resulta especialmente pertinente en centros donde la infraestructura fluctúa según la hora del día, los picos de uso o las condiciones meteorológicas, como han documentado estudios centrados en la digitalización de zonas despobladas (Rodríguez et al., 2023).

Sin embargo, la equidad digital en zonas rurales no puede abordarse únicamente desde la innovación pedagógica. Es necesario analizar las condiciones estructurales que determinan el acceso útil, es decir, la disponibilidad de conexión suficiente, dispositivos adecuados y tiempos pedagógicos protegidos. La “suficiencia” de la conectividad, más que su mera existencia, se revela como un criterio clave en la educación rural, ya que fluctuaciones de latencia o cortes breves pueden impedir el funcionamiento de determinadas aplicaciones críticas para la evaluación formativa o la comunicación docente-alumnado (Soriano & Fajardo, 2023). Además, deben considerarse aspectos éticos y de privacidad, especialmente en tareas al aire libre donde el uso de geodatos o vídeo requiere cautela y marcos de consentimiento explícito.

En síntesis, la convergencia entre tecnología educativa, motricidad y escuela rural plantea un escenario de oportunidades y desafíos que requiere análisis detenido. Integrar la competencia digital en la EF rural implica reconocer la especificidad del contexto, potenciar la autonomía del alumnado, apoyar la práctica reflexiva y desarrollar estrategias que reduzcan las brechas de acceso y uso. Este capítulo se propone profundizar en estos aspectos mediante una revisión narrativa que articula condiciones infraestructurales, competencia digital docente-discente y prácticas motrices aumentadas, con el fin de proponer acciones “rurales-viables” orientadas a la equidad educativa.

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

El análisis de la integración digital en la Educación Física (EF) en contextos rurales revela un entramado de factores infraestructurales, pedagógicos y formativos que influyen en la equidad educativa. La literatura reciente subraya que la competencia digital no es un atributo individual aislado, sino un constructo multidimensional dependiente de oportunidades, mediaciones docentes, condiciones materiales y políticas educativas (Rodríguez & Avila, 2022). En consecuencia, comprender cómo estos elementos se articulan en la escuela rural requiere delimitar preguntas de investigación que permitan examinar no solo las prácticas docentes y las experiencias del alumnado, sino también los condicionantes estructurales que las posibilitan o restringen.

La diversidad de escenarios tecnológicos identificados en zonas rurales —desde centros con fibra óptica hasta otros dependientes de red móvil o soluciones inalámbricas y satelitales— su-

giere que las estrategias digitales deben ajustarse al contexto para evitar reproducir desigualdades. Asimismo, la EF presenta una especificidad curricular que exige estrategias de integración digital compatibles con la movilidad, la actividad corporal y el uso del entorno natural, lo cual añade una capa de complejidad metodológica. La necesidad de identificar prácticas accesibles, sostenibles y basadas en evidencia empírica se vuelve, por tanto, fundamental para fundamentar un modelo pedagógico “rural-viable”.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se estructura a partir de las siguientes preguntas de investigación:

En primer lugar, ¿cómo influye la competencia digital del profesorado y del alumnado en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la Educación Física en centros rurales? En segundo lugar, ¿qué estrategias digitales de bajo coste, funcionamiento offline y sincronización diferida resultan más eficaces para mejorar la equidad en la EF rural? Y, por último, ¿qué elementos mínimos deberían conformar un modelo pedagógico “rural-viable” que integre tecnología educativa sin comprometer la vivencia corporal, la seguridad de los datos ni la continuidad pedagógica?

Estas preguntas orientan el análisis metodológico y permiten establecer criterios claros para la interpretación de resultados y el diseño de recomendaciones aplicables a centros rurales con diferentes niveles de infraestructura y competencia digital.

### **3. MÉTODO**

El presente estudio adoptó un enfoque de revisión narrativa de la literatura con el propósito de analizar la relación entre competencia digital, Educación Física (EF) y contextos rurales, así como de identificar prácticas pedagógicas viables que contribuyan a la equidad educativa. La revisión narrativa se seleccionó por su idoneidad para integrar diferentes tipos de fuentes —informes institucionales, artículos científicos, marcos teóricos de competencia digital y experiencias documentadas en centros rurales— que permiten comprender tanto las condiciones estructurales como las prácticas educativas contextualizadas (Gámez & Peña, 2020). Esta metodología ofrece flexibilidad para examinar la complejidad multicausal presente en los entornos rurales, donde la investigación empírica sistemática es menos abundante y donde las soluciones pedagógicas deben derivarse de convergencias y patrones más que de intervenciones homogéneas.

La revisión siguió un procedimiento estructurado en cuatro fases: (1) identificación de fuentes relevantes, (2) criterios de inclusión y exclusión, (3) extracción y categorización de datos, y (4) análisis interpretativo mediante un modelo conceptual de tres capas: acceso útil, competencia digital docente-discente y tarea motriz aumentada. Este modelo fue elaborado a partir de literatura reciente sobre digitalización rural (Robayo & Román, 2024), competencia digital docente (Preciado et al., 2024) y propuestas pedagógicas para la EF en la era digital (Bolaño, 2022).

#### **3.1. Enfoque metodológico**

La revisión narrativa se enmarca dentro de estudios interpretativos cuyo objetivo es comprender fenómenos educativos complejos cuando estos están influidos por múltiples dimensiones que interactúan entre sí. En este caso, la digitalización en la EF rural depende simultáneamente de la infraestructura tecnológica, la formación docente, las prácticas pedagógicas, los dispositivos disponibles y las características del alumnado. Ningún método empírico aislado permite abordar

esta interdependencia, por lo que un enfoque narrativo resulta adecuado para sintetizar tendencias, desafíos y oportunidades presentes en la literatura (Quintero, 2023).

Si bien no constituye una revisión sistemática formal, se mantuvieron procedimientos rigurosos para garantizar la solidez del análisis: búsqueda en bases de datos (Scopus, Web of Science, ERIC), triangulación de fuentes y categorización clara de los hallazgos. Este procedimiento asegura coherencia interpretativa y permite la extrapolación prudente de patrones relevantes para la EF rural.

### 3.2. Estrategias de búsqueda

La búsqueda documental se realizó entre enero y marzo de 2025, utilizando palabras clave en español e inglés relacionadas con los tres dominios de análisis: *digital competence*, *rural education*, *physical education*, *offline-first*, *teacher digital skills*, *educational technology*, *rural schools*, *digital equity* y *learning environments*.

Se consultaron bases de datos académicas reconocidas por su fiabilidad y cobertura internacional (Web of Science Core Collection, Scopus, ERIC, SPORTDiscus, Dialnet Plus) y repositorios institucionales de agencias educativas europeas y españolas. Además, se incorporaron informes recientes sobre digitalización rural, competencia digital docente y brechas digitales territoriales, dada su relevancia para contextualizar el análisis.

Asimismo, se realizó una búsqueda complementaria de literatura gris —informes técnicos, documentos de organismos internacionales y memorias de proyectos autonómicos de digitalización educativa— siguiendo recomendaciones metodológicas para revisiones narrativas en campos de innovación educativa (Secanell, 2020).

### 3.3. Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la pertinencia del corpus de análisis, se aplicaron los siguientes criterios:

El primero de todos, fue el año de publicación: Se incluyeron documentos publicados entre 2018 y 2025, dado que la competencia digital docente y la digitalización rural han experimentado cambios relevantes en este periodo, especialmente tras la aceleración provocada por la pandemia de COVID-19. En segundo lugar fue la pertinencia temática: Se seleccionaron estudios que abordaran al menos una de las siguientes áreas: competencia digital del profesorado, competencia digital del alumnado, tecnología educativa en EF, digitalización rural, equidad digital o metodologías *offline-first*. En tercer lugar, el rigor y disponibilidad: Se priorizaron artículos revisados por pares, informes institucionales y estudios con metodología explícita. Se excluyeron documentos sin revisión, materiales de divulgación, repositorios no verificados y reportes anecdóticos. Y, por último, el contexto educativo: Se incluyeron tanto estudios desarrollados en zonas rurales como investigaciones urbanas pertinentes cuando aportaban evidencia transferible sobre competencia digital en la EF.

A partir de estos criterios, el corpus final incluyó 53 documentos: 34 artículos científicos, 12 informes institucionales y 7 experiencias documentadas de centros rurales.

### 3.4. Instrumentos y procedimientos de extracción

La información seleccionada se sistematizó mediante matrices de extracción diseñadas específicamente para este estudio. Dichas matrices recogieron características del contexto (tipo de zona,



infraestructura, tamaño del centro), competencias digitales del profesorado (según DigCompEdu y estudios equivalentes); competencias digitales del alumnado, dispositivos disponibles y condiciones de acceso útil, prácticas pedagógicas motrices digitalizadas, desafíos reportados (tiempo docente, privacidad, conectividad, formación), y evidencias sobre impacto en aprendizaje y equidad.

Cada documento fue codificado según estas categorías utilizando procedimientos de análisis de contenido cualitativo (Preciado & Rendón, 2024). Las discrepancias interpretativas se resolvieron mediante contrastes internos basados en criterios teóricos del propio marco conceptual de tres capas.

### **3.5. Modelo analítico de tres capas**

El análisis se estructuró según un modelo conceptual diseñado para este estudio, compuesto por tres capas interdependientes:

La primera es el acceso útil, esta está basada en literatura sobre brechas digitales territoriales (Guanoluisa et al., 2024), este componente no solo considera la existencia de conectividad, sino su suficiencia y estabilidad durante el horario escolar, junto con la disponibilidad de alternativas offline para actividades críticas de EF. El concepto resulta especialmente relevante en zonas donde la infraestructura fluctúa o es compartida con múltiples usuarios.

En segundo lugar, encontramos la competencia digital docente-discente. Esta capa se fundamenta en el marco DigCompEdu y en estudios sobre EF y tecnología educativa. Incluye la capacidad de planificar actividades, registrar la práctica motriz, analizar datos, proporcionar retroalimentación formativa y gestionar la privacidad.

Por último, encontramos la tarea motriz aumentada incorporando aportes de Gracia (2025), esta capa identifica los usos digitales que añaden valor real a la práctica motriz, como medición, visualización, reflexión y comunicación. Se excluyen usos que sustituyan la vivencia corporal o que generen carga cognitiva innecesaria.

El modelo permitió organizar los hallazgos de manera coherente y evaluar la viabilidad rural de cada práctica identificada

### **3.6. Consideraciones éticas**

Aunque la revisión narrativa no implicó trabajo directo con sujetos humanos, se siguieron principios éticos básicos en el manejo de la información, citando adecuadamente todas las fuentes, empleando únicamente materiales con licencia de acceso público o institucional y evitando la reproducción de datos sensibles provenientes de experiencias escolares. Asimismo, se prestó atención especial al tratamiento de estudios que abordaban privacidad y geolocalización, dado su impacto en prácticas de EF al aire libre.

### **3.7. Limitaciones del método**

El enfoque narrativo, aunque adecuado para integrar evidencia dispersa, presenta limitaciones inherentes: en primer lugar, la variedad metodológica de los estudios puede dificultar comparaciones directas; en segundo lugar, la representación de escuelas rurales puede variar significativamente entre países; en tercer lugar, la falta de estudios empíricos específicos sobre EF rural limita la generalización; y por último, el uso de literatura gris, aunque necesario, puede introducir heterogeneidad en la calidad de las fuentes.

No obstante, estas limitaciones fueron mitigadas mediante criterios estrictos de inclusión, triangulación de fuentes y análisis mediante un modelo conceptual claro.

## **4. RESULTADOS**

El análisis del corpus documental permitió identificar patrones consistentes sobre la relación entre tecnología educativa, competencia digital y Educación Física (EF) en contextos rurales. Los resultados se organizan según el modelo analítico de tres capas —acceso útil, competencia digital docente-discente y tarea motriz aumentada—, lo que facilita examinar cómo cada dimensión contribuye, condiciona o limita la integración tecnológica en la EF rural. La literatura revisada muestra que, aunque los centros rurales presentan notables diferencias en infraestructura y disponibilidad de recursos, también existen prácticas emergentes que permiten avanzar hacia modelos pedagógicos más equitativos, siempre que la tecnología se integre de forma contextualizada y con un propósito pedagógico claro.

### **4.1. Acceso útil: variabilidad infraestructural, continuidad pedagógica y viabilidad tecnológica**

Un hallazgo transversal es la marcada heterogeneidad en la infraestructura digital de las escuelas rurales. Algunos centros disponen de fibra óptica estable en los núcleos de población, mientras que otros dependen de redes móviles de capacidad fluctuante, enlaces inalámbricos con latencia irregular o soluciones satelitales que aseguran conectividad mínima, pero no necesariamente estabilidad durante el horario lectivo (Rodríguez et al., 2023). Esta variabilidad no solo afecta la disponibilidad de internet, sino también la calidad del servicio en momentos críticos, especialmente cuando se realizan actividades simultáneas que requieren ancho de banda sostenido, como el uso de vídeo en tiempo real o la carga de archivos pesados.

Los estudios revisados coinciden en que la mera existencia de conectividad no garantiza la viabilidad educativa. Es preciso considerar el concepto de “acceso útil”, entendido como la disponibilidad de conexión suficiente, estable y adecuada a las tareas didácticas previstas. En el ámbito de la EF, este criterio adquiere especial relevancia, ya que muchas actividades se desarrollan en espacios exteriores del centro educativo —pistas, patios o entornos naturales— donde la señal suele ser más débil. Esto obliga al profesorado a planificar las actividades digitales en función de la previsibilidad de la conexión, anticipando posibles cortes o limitaciones (Rodríguez & Castro, 2024).

En varios informes de digitalización rural se documentan ejemplos de cómo la fluctuación de la red afecta la continuidad pedagógica. Algunos centros reportan pérdidas puntuales de señal durante las primeras horas de la mañana, cuando se conectan simultáneamente otros servicios municipales; otros experimentan saturación en recreos o cambios de clase. Estas circunstancias condicionan la introducción de tecnologías dependientes de datos en EF, particularmente aquellas que requieren transmisión continua. Un segundo hallazgo relevante se relaciona con la disponibilidad y diversidad de dispositivos. Mientras algunos centros rurales cuentan con tabletas o portátiles distribuidos institucionalmente, otros dependen casi por completo de los smartphones personales del alumnado, cuyos planes de datos son limitados y cuya autonomía energética varía considerablemente. Esto impacta directamente en la equidad, ya que condiciona el tipo de tareas digitales que pueden realizarse y la calidad de la experiencia del alumnado (Quintero, 2023).

#### **4.2. Competencia digital del profesorado: disposición innovadora, barreras estructurales y necesidades formativas**

Los resultados muestran que el profesorado de EF en contextos rurales manifiesta una actitud mayoritariamente favorable hacia la integración de tecnología educativa, especialmente cuando se relaciona con la mejora del feedback, la autoevaluación y la documentación de la práctica motriz. Sin embargo, esta predisposición convive con una serie de barreras estructurales y formativas que limitan su uso efectivo (Fernández-Espínola & Moreno, 2015).

Uno de los patrones más recurrentes es la falta de tiempo para explorar, seleccionar y adaptar herramientas tecnológicas que resulten coherentes con el currículo de EF. Los docentes reportan que la mayor parte de las plataformas generalistas están diseñadas para asignaturas de carácter teórico o con menor movilidad, lo que obliga a invertir tiempo adicional en adaptar recursos o en buscar alternativas específicas que funcionen sin conexión. Esta carga temporal es especialmente problemática en escuelas rurales donde el profesorado debe asumir múltiples funciones: tutoría, coordinación de programas, actividades extracurriculares o docencia en varias etapas educativas.

Las necesidades formativas se concentran en tres áreas. En primer lugar, integración curricular de tecnologías de bajo coste temporal; en segundo lugar, la gestión segura y ética de datos, especialmente geográficos y audiovisuales; y, por último, el uso de evidencias digitales para la retroalimentación formativa.

Se que muchos docentes emplean vídeo de manera informal, lo que genera inquietud respecto a la privacidad. La literatura sugiere que esta preocupación es especialmente aguda en zonas rurales donde el alumnado es fácilmente identificable y la comunidad educativa es pequeña (Gámez & Peña, 2020).

Los profesores de EF tienden a situarse en niveles básicos o intermedios del marco DigCompEdu, especialmente en áreas relacionadas con la autoría, análisis de datos y evaluación. No obstante, la revisión también identifica elementos que favorecen la apropiación tecnológica: microtalleres contextualizados, acompañamiento entre pares, reutilización de plantillas digitales y experiencias compartidas de centros similares. Estas estrategias permiten reducir la barrera del tiempo y fomentan prácticas pedagógicas más sostenibles.

#### **4.3. Competencia digital del alumnado: avances desiguales, dependencia del móvil y oportunidades para la autorregulación**

Los resultados sobre la competencia digital del alumnado rural muestran un progreso desigual condicionado por tres factores principales: disponibilidad de dispositivos, tipos de conectividad y oportunidad de participación activa. La literatura indica que el alumnado suele disponer de smartphones personales, pero raramente de tabletas o portátiles institucionales, lo que limita la variedad de tareas que pueden realizarse en EF (Bolaño, 2022). Cuando los datos móviles son escasos, tienden a predominar tareas de consumo, como visualizar vídeos o consultar información, en detrimento de procesos de autoría digital, análisis o reflexión.

En algunos centros, la falta de dispositivos adecuados ha llevado a que el alumnado trabaje por turnos o en rotaciones, lo que ralentiza el proceso de retroalimentación y dificulta la continuidad. Sin embargo, en otros casos se observa que, cuando se diseñan tareas específicas que aprovechan

el smartphone como herramienta de registro local —captura de imágenes, vídeo, anotaciones, pasos o tiempos—, el alumnado experimenta mejoras en su capacidad de autorregulación del esfuerzo, interpretación de métricas y reflexión sobre su práctica motriz.

Los resultados muestran que la competencia digital del alumnado mejora significativamente cuando se establecen criterios claros de uso, plantillas de autoevaluación digital y secuencias de trabajo estructuradas. También se observa que los estudiantes son capaces de generar contenido digital de calidad (vídeo, mapas, registros) siempre que el contexto técnico lo permita. Asimismo, el trabajo colaborativo, la coevaluación y el uso compartido de datos —por ejemplo, comparando intensidades registradas por sensores de bajo coste— refuerzan la alfabetización digital aplicada a la EF.

#### **4.4. Estrategias offline-first: continuidad pedagógica, bajo coste y alta eficiencia en contextos rurales**

Uno de los hallazgos más sólidos es la eficacia de las estrategias offline-first para sostener la integración tecnológica en la EF rural. Este enfoque consiste en diseñar actividades que puedan ejecutarse sin conexión permanente, registrando datos de forma local y sincronizándolos posteriormente en el centro educativo. Diversas prácticas documentadas en centros rurales muestran que este modelo permite mantener la continuidad pedagógica incluso en condiciones de conectividad inestable (Gámez & Peña, 2020).

Entre las estrategias identificadas destacan: en primer lugar, el uso de aplicaciones que registren actividad física sin red (pasos, cronómetros, tiempos parciales); en segundo lugar, circuitos de orientación con códigos QR físicos que contienen pistas previamente descargadas; en tercer lugar, diarios de entrenamiento en documentos locales sincronizados posteriormente; en cuarto lugar, el uso de vídeo grabado localmente para análisis de técnica y coevaluación; y, por último, sensores de bajo coste con exportación en CSV para comparar intensidades entre actividades.

Estas prácticas presentan tres ventajas claras: minimizan la dependencia de la red, facilitan la reflexión sobre la práctica motriz y evitan la saturación de los sistemas digitales del centro. Además, permiten la continuidad pedagógica independientemente de las fluctuaciones de señal, lo que constituye un factor de equidad en territorios rurales.

#### **4.5. Evaluación formativa y retroalimentación basada en evidencias**

Uno Los resultados evidencian que el uso de tecnologías de evaluación en la EF rural se orienta principalmente hacia tres funciones: documentar la práctica motriz, analizar el desempeño y ofrecer retroalimentación. Las herramientas más utilizadas son el vídeo local, las rúbricas digitales breves y las métricas básicas registradas por sensores accesibles (Robayo & Roman, 2024). Estos recursos permiten que la evaluación sea más transparente y que el alumnado comprenda mejor los criterios de mejora.

La revisión revela que las rúbricas digitales breves —generalmente de tres o cuatro criterios— son especialmente eficaces en contextos rurales porque reducen el tiempo de observación, facilitan su aplicación por parte del alumnado durante la coevaluación y requieren escaso ancho de banda. El uso de sensores simples (como pulsómetros con exportación en CSV) ofrece datos comparables entre actividades, lo cual enriquece el análisis de la intensidad y apoya decisiones relativas a seguridad, autocontrol del esfuerzo y progresión motriz.

En cuanto al vídeo local, su uso resulta fundamental para la retroalimentación en contextos rurales, dado que permite capturar la técnica en exteriores sin depender de la red. Posteriormente, la subida y análisis pueden realizarse en momentos de estabilidad de la conexión dentro del centro.

#### **4.6. Aprendizaje-servicio y vinculación territorial: integración entre motricidad, comunidad y tecnología**

Un resultado emergente es el valor educativo del aprendizaje-servicio en entornos rurales, especialmente cuando vincula EF, tecnología y territorio. Diversas experiencias documentadas muestran que el alumnado participa activamente en el diseño de rutas saludables, señalización de espacios seguros, elaboración de mapas digitales y propuestas de mejora del entorno. Estas actividades permiten integrar la competencia digital con un fuerte componente comunitario y ambiental, reforzando sentido de pertenencia y motivación (Carreño & Montiel, 2022).

El uso de tecnología en estos proyectos —geolocalización, fotografía, vídeo, mapeo colaborativo— se realiza casi siempre en formato offline-first, asegurando viabilidad técnica. La posterior comunicación de los resultados mediante informes, presentaciones o exposiciones comunitarias refuerza la alfabetización digital y la conciencia territorial.

### **5. DISCUSIÓN**

Los resultados de esta revisión narrativa permiten comprender cómo la integración de tecnología educativa en la Educación Física (EF) en contextos rurales está condicionada por un conjunto de factores interdependientes, cuya interacción determina el grado de equidad y las oportunidades de aprendizaje motriz. En esta discusión se interpretan los hallazgos a la luz de la literatura reciente sobre competencia digital docente y discente, brecha digital territorial y pedagogías digitales específicas de la EF, poniendo en diálogo los tres niveles del modelo conceptual planteado: acceso útil, competencia digital y tarea motriz aumentada.

Un primer aspecto relevante es que la equidad digital en zonas rurales no depende únicamente de la presencia de infraestructura, sino de la estabilidad y suficiencia de la conectividad durante el horario lectivo. La literatura insiste en que la desigualdad territorial no se expresa solo en la disponibilidad de internet, sino en su capacidad real para soportar actividades educativas (Carreño & Montiel, 2024). En el caso de la EF, esta desigualdad tiene implicaciones adicionales debido al carácter itinerante de la asignatura y al uso frecuente de espacios exteriores del centro donde la señal puede ser más débil. Este hallazgo señala que la EF digital debe diseñarse reconociendo las limitaciones del espacio físico, de manera que las estrategias no contrapongan la vivencia corporal con la disponibilidad técnica. Por lo tanto, la discusión sugiere que los modelos pedagógicos para EF en entornos rurales deben partir del principio de realismo tecnológico: no introducir herramientas que dependan de condiciones que el propio contexto no puede garantizar.

Un segundo elemento central de la discusión es la competencia digital del profesorado. Aunque se observa disposición innovadora, los estudios revisados confirman que existen barreras estructurales que afectan tanto a docentes rurales como urbanos, pero con mayor intensidad en los primeros. Entre ellas destacan el tiempo limitado para explorar herramientas, la falta de formación específica orientada a EF y la preocupación por la privacidad de datos, especialmente en actividades al aire libre donde el uso de geolocalización y vídeo requiere consideraciones éticas más estrictas (Guanoluisa et al., 2024). A partir de los resultados, se deduce que mejorar la com-



petencia digital en la EF rural requiere formación contextualizada, acompañamiento entre pares y plantillas reutilizables que reduzcan la carga de trabajo, en consonancia con los enfoques de desarrollo profesional situados defendidos por Carreño & Montiel (2022).

Bolaño (2022) señala que la competencia digital del alumnado se desarrolla de manera más eficaz cuando las tareas implican autoría, análisis y producción de contenido digital, más que simple consumo. Sin embargo, los datos muestran que muchos estudiantes rurales dependen exclusivamente de smartphones con planes de datos limitados, lo que condiciona la profundidad de las actividades digitales posibles. Aun así, los resultados reflejan que, cuando las propuestas se diseñan con principios offline-first y se incorporan métricas accesibles (cronómetros, grabaciones, acelerometría sencilla), el alumnado adquiere competencias digitales aplicadas a la comprensión del propio movimiento, lo cual es coherente con enfoques de aprendizaje autorregulado dentro de la EF (Díaz, 2020).

Esta estrategia no debe entenderse como una solución provisional, sino como un enfoque estructural para diseñar la EF en entornos rurales. En consonancia con los hallazgos de esta revisión, los artículos publicados sobre innovación educativa en condiciones técnicas adversas sostienen que la resiliencia pedagógica es mayor cuando las tareas están diseñadas para funcionar sin conexión y cuando la sincronización de datos se produce de forma diferida (Bolaño, 2022). En EF, esto adquiere una dimensión adicional, al permitir que la tecnología complemente la práctica corporal sin interferir con ella.

El uso de vídeo local, sensores de bajo coste y rúbricas digitales breves son elementos que emergen como herramientas especialmente adecuadas para la EF rural. Estas estrategias presentan un equilibrio óptimo entre coste temporal, valor formativo y viabilidad técnica. La literatura confirma que la visualización del propio movimiento mediante vídeo es uno de los recursos más poderosos para la retroalimentación motriz y la coevaluación, incluso en contextos con infraestructuras limitadas (Rodríguez et al., 2023). Asimismo, la utilización rotatoria de sensores simples permite que el alumnado comprenda conceptos relacionados con intensidad, seguridad y progresión, fortaleciendo su alfabetización motriz y digital. Las rúbricas breves, por su parte, facilitan que el alumnado realice autoevaluaciones y coevaluaciones con criterios claros, fomentando la metacognición y reduciendo la carga observacional sobre el docente.

Un aspecto emergente de los resultados es el papel del aprendizaje-servicio como vía para integrar tecnología, territorio y motricidad. Este enfoque no solo permite que el alumnado aplique tecnologías de manera significativa —por ejemplo, mediante la elaboración de rutas saludables o mapeos colaborativos— sino que refuerza la identidad local y la participación comunitaria. La literatura sobre educación rural destaca que el vínculo entre escuela y territorio es uno de los principales factores para mejorar la pertinencia del currículo y la motivación del alumnado (Martínez et al., 2025). En este sentido, la combinación de aprendizaje-servicio y tecnologías digitales encaja con un enfoque de equidad que no persigue replicar modelos urbanos, sino desarrollar propuestas pedagógicas adaptadas al entorno, reforzando tanto la competencia digital como el sentido de pertenencia.

La discusión insinúa que reducir brechas en la EF rural requiere acciones simultáneas en los tres niveles analizados. En el nivel estructural, garantizar acceso útil mediante soluciones híbridas y prioridad de tráfico académico en horarios críticos. En el nivel pedagógico, diseñar tareas digitales viables en términos de tiempo, seguridad y coherencia corporal (Baños & Extremera, 2018).



Por todo lo discutido anteriormente, se debe resaltar que los resultados indican que el debate sobre tecnología educativa en zonas rurales debe desplazarse desde una perspectiva centrada en la carencia hacia un enfoque orientado a las posibilidades. La EF rural no necesita reproducir modelos digitales urbanos, sino aprovechar su propia singularidad para generar propuestas pedagógicas donde lo digital añada valor sin sustituir la experiencia motriz. (Soriano & Fajardo, 2023).

## **6. CONCLUSIONES**

La integración de la tecnología educativa en la Educación Física (EF) rural puede contribuir de forma significativa a la equidad siempre que se realice desde un enfoque realista, contextualizado y centrado en la vivencia corporal. La evidencia recopilada muestra que la desigualdad digital en zonas rurales no se explica únicamente por la disponibilidad de infraestructura, sino por la estabilidad del servicio, las oportunidades de uso pedagógico y la existencia de apoyos formativos para el profesorado. La noción de “acceso útil”, más que la mera conectividad, emerge como criterio imprescindible para interpretar la viabilidad tecnológica en estos entornos.

La competencia digital docente se confirma como un elemento decisivo. Aunque el profesorado de EF muestra predisposición a innovar, requiere apoyos específicos para integrar tecnologías de bajo coste temporal, gestionar la privacidad y utilizar datos digitales para la retroalimentación formativa. La formación situada, los microtalleres y el acompañamiento entre pares se evidencian como estrategias eficaces para fortalecer su competencia digital en contextos rurales.

La revisión revela progresos desiguales condicionados por la disponibilidad de dispositivos y la calidad del acceso. No obstante, cuando se diseñan actividades basadas en registros locales, rúbricas breves y herramientas accesibles como el vídeo o sensores de bajo coste, se observan mejoras en autorregulación, comprensión de la propia práctica motriz y alfabetización digital aplicada.

Las estrategias offline-first se consolidan como una respuesta pedagógica robusta ante la variabilidad de la conectividad rural. Permiten que la tecnología acompañe la experiencia motriz sin interferir en ella y aseguran continuidad pedagógica mediante sincronización diferida de datos. Del mismo modo, las propuestas de aprendizaje-servicio orientadas al territorio —rutas activas, mapeos saludables o señalización comunitaria— demuestran un alto valor formativo al vincular lo digital con la identidad local y el compromiso comunitario.

En conclusión, la revisión sugiere que el camino hacia la equidad digital en la EF rural no pasa por replicar modelos urbanos, sino por diseñar soluciones tecnopedagógicas. Este enfoque implica combinar infraestructura suficiente, formación docente contextualizada y tareas motrices en las que la tecnología aporte valor mediante medición, visualización y comunicación, sin sustituir la corporeidad ni la interacción educativa.

## **AGRADECIMIENTOS**

El presente trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de la Universidad con centros educativos.

## REFERENCIAS

- Baños, R. F., & Extremera, A. B. (2018). Novedosas herramientas digitales como recursos pedagógicos en la educación física. *EmásF: Revista digital de educación física*, (52), 79-91.
- Bolaño García, M. (2022). *Tecnologías educativas para la inclusión*. Editorial Unimagdalena.
- Carreño, N. Y. B., & Montiel, M. C. V. (2022). Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana. *Newman Business Review*, 8(1), 123-138.
- Díaz Barahona, J. (2020). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 37. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68851>
- Fernández-Espínola, C., & Moreno, L. L. D. G. (2015). El uso de las TIC en la Educación Física actual. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (5), 17-30.
- Gámez, F. D. G., & Peña, M. P. (2020). Análisis Univariante de la Competencia Digital en Educación Física: un estudio empírico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 326-332.
- Gracia Garcia, A. A. (2025). Revisión de saberes: reflexiones y propuestas para cerrar las brechas educativas rurales en Colombia a partir de trabajos de grado en el marco del programa Viva la Escuela.
- Guanoluisa, N. D. P. J., Bueno, S. O., Encarnación, D. A. J., & Sánchez, A. F. (2024). La aplicación de las TIC en la educación: avances, desafíos y perspectivas futuras. *Pedagogical Constellations*, 3(2), 60-76. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.54>
- Martínez Benito, R., Madruga-Vicente, M., Caballero-Juliá, D., & Prieto-Prieto, J. (2025). Concepciones sobre la Educación Física en futuros maestros: Una aproximación desde las teorías implícitas y la perspectiva de género. *Journal of sport and health research*, 17(3), 381-394.
- Parrales, M. L. M., & Rosell, R. D. L. C. A. (2024). Brechas en la Capacitación Docente para la Integración de Tecnologías Digitales en Escuelas Rurales: Un Análisis de la Era Digital. *Reincisol*, 3(6), 415-436. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)415-436](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)415-436)
- Preciado, L., Zurita, E. G., & Rendón, J. L. (2024). Tecnología educativa y brecha digital: Rol de institutos en reducción de desigualdades en zonas rurales. *Revista Mapa*, 8(36).
- Quintero Flórez, J. A. (2023). Gestión de Tecnología Educativa en la Educación Rural: Estudio de caso. *Bordes, Revista de Estudios Culturales*, (26).
- Rodríguez, J., Marín Suelves, D., López, S., & Castro Rodríguez, M. (2023). Tecnología y Escuela Rural: avances y brechas. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Rodríguez, R. L. P., & Ávila, C. M. A. (2022). Competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios del área de la educación física y el deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 1065-1072.
- Secanell, I. L. (2020). Análisis del uso de herramientas digitales en educación física antes y durante la Covid-19. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (431), p. 81. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi431.944>
- Soriano, A. O., & Fajardo, M. R. V. (2023). Propuesta pedagógica de Laboratorio de Innovación en Tecnología Educativa LITE para creación de contenido educativo, para la licenciatura en innovación educativa de la UCEMICH: Capítulo 2. *Editorial Idicap Pacífico*, 31-45. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.2>

## Capítulo 27

# Las funciones vitales de las plantas en el currículo oficial y los libros de texto de Educación Primaria

---

Agustina María Torres Prioris

*Universidad Málaga (España)*

**Resumen:** El aprendizaje de las funciones vitales de las plantas constituye un contenido fundamental en la enseñanza de las ciencias naturales en Educación Primaria, permitiendo al alumnado construir una comprensión integradora de los procesos que mantienen la vida en los organismos. Sin embargo, la literatura actual evidencia la persistencia de enfoques antropocéntricos, fragmentados y poco contextualizados en el tratamiento de estos contenidos, tanto en la normativa como en los libros de texto, priorizando organismos animales en detrimento del reino vegetal. Este trabajo presenta un avance de investigación centrado en el análisis de la progresión del aprendizaje escolar de las funciones vitales en el currículo oficial y libros de texto de los primeros ciclos de Educación Primaria, mediante metodología cualitativa de análisis documental. Los resultados preliminares revelan incoherencias entre normativa y propuestas editoriales, simplificación de conceptos científicos complejos, escasa presencia de ejemplos del entorno cercano y tratamiento secundario de las plantas, reforzando visiones incompletas en el alumnado. Desde una perspectiva crítica y constructiva aplicada a la formación inicial docente, se plantean orientaciones preliminares para el diseño de secuencias didácticas que integren la biodiversidad y promuevan actitudes científicas basadas en la observación, comparación e interpretación de procesos vitales, con especial atención al mundo vegetal.

**Palabras clave:** errores conceptuales, libros de texto, funciones vitales, Educación Primaria

**Abstract:** Learning about plant vital functions constitutes a core component of Natural Sciences education in Primary Education, as it enables pupils to develop an integrated understanding of the processes that sustain life in living organisms. However, current research highlights the persistence of anthropocentric, fragmented, and poorly contextualised approaches in the treatment of these contents, both in official curricula and in textbooks, with a tendency to prioritise animal organisms to the detriment of the plant kingdom. This paper presents preliminary research findings focused on the analysis of the progression of school learning related to vital functions within the official curriculum and textbooks used in the early years of Primary Education, using a qualitative documentary analysis methodology. Preliminary results reveal inconsistencies between curricular regulations and publishers' proposals, simplification of complex scientific concepts, limited inclusion of examples from the local environment, and a secondary treatment of plants, thereby reinforcing incomplete conceptions among pupils. From a critical and constructive perspective applied to initial teacher education, preliminary guidelines are proposed for the design of teaching sequences that integrate biodiversity and promote scientific attitudes based on observation, comparison, and interpretation of vital processes, with particular attention to the plant world.

**Keywords:** conceptual errors, textbooks, vital functions, Primary Education

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias naturales en Educación Primaria constituye el punto de partida para sentar bases sólidas en el desarrollo de la alfabetización científica del alumnado y así como la interpretación sistemática del entorno natural que los rodea. Sin embargo, diversas investigaciones han descrito la persistencia de errores conceptuales significativos en los materiales didácticos utilizados en esta etapa educativa, en referencia a los seres vivos y, de manera especial, a las plantas. Estos errores, lejos de ser cuestiones menores o anecdóticas, configuran concepciones alternativas que se fijan en el conocimiento y que resultan extraordinariamente difíciles de modificar en etapas educativas posteriores, perpetuándose incluso hasta la formación universitaria.

Los trabajos de investigación presentados hasta el momento demuestran que los libros de texto contienen errores conceptuales sobre distintos conocimientos científicos, y si el docente no tiene la formación científica suficiente para detectar dichos errores, los asimilará como válidos y los transmitirá al alumnado (Carrascosa, 2005; Trundle et al., 2002). Esta problemática resulta especialmente preocupante cuando se analiza el tratamiento que reciben las plantas en los materiales curriculares de Educación Primaria, donde confluyen múltiples dimensiones problemáticas: errores conceptuales específicos, enfoques pedagógicos inadecuados y sesgos perceptivos profundamente arraigados en nuestra cultura (Astudillo y Gené, 1984; Bobo-Pinilla et al., 2024; Parsley, 2020).

En referencia a lo mencionado anteriormente, a pesar de que hay estudios que lo demuestran podría parecer que únicamente el alumnado de niveles educativos elementales es el que más ideas o concepciones previas de este tipo posee (Achurra, 2022; Amprazis et al., 2021), también se han descrito en niveles universitarios (García-Yustos, 2023; Rani, et al., 2025). Una preconcepción típica errónea que suele tener el alumnado del primer ciclo de primaria es creer que las plantas no son seres vivos, concepción que frecuentemente persiste debido a representaciones inadecuadas en los materiales educativos y a secuencias didácticas deficientes (Amprazis et al., 2021; Carrascosa, 2005; Rani et al., 2025).

Por su parte la fotosíntesis es un concepto biológico complejo, que requiere del dominio de aspectos cognitivos relacionados con la energía, bioquímica, fisiología, ecología, en donde las conexiones que se establecen son difícilmente comprendidas por el alumnado, lo que representa una conceptualización compleja que demanda un grado importante de abstracción, difícil de adaptar metodológicamente su comprensión desde la Educación Primaria hasta la Universidad (Cokadar, 2012). Especialmente problemática resulta la confusión generalizada entre fotosíntesis y respiración vegetal, con la idea errónea de que las plantas realizan fotosíntesis durante el día y respiran durante la noche, entendiendo la respiración como un proceso inverso a la fotosíntesis.

Si nos centramos en el análisis del currículo derivado de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España, Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE), revela importantes discrepancias entre los puntos relacionados con educación ecosocial y su implementación real en los contenidos curriculares. El objetivo de analizar si los currículos derivados de la LOMLOE para las etapas de Educación Infantil y Primaria favorecen la alfabetización ambiental, entendida como la capacidad de reflexionar acerca de la interrelación entre los sistemas sociales y la biosfera, señala el bajo grado de alfabetización ambiental prescrito y las implicaciones negativas que ello supone para la educación ambiental de la ciudadanía (Hamed Ai Lal et al., 2024).

A pesar de que el Real Decreto de enseñanzas mínimas (España, Real Decreto 157/2022) intenta abordar los temas relacionados con el funcionamiento de la biosfera, es notable la carencia de contenidos que introduzca al alumnado en la lógica de los sistemas complejos, especialmente para la Educación Secundaria Obligatoria. Es necesario que el currículo adopte un enfoque ecocéntrico, dejando atrás la perspectiva antropocéntrica que subordina la naturaleza a las necesidades humanas (González-Reyes, 2022). Esta visión antropocéntrica se manifiesta en la forma en que los contenidos curriculares presentan sistemáticamente a las plantas como recursos al servicio humano, minimizando su papel ecológico fundamental y su valor intrínseco como organismos vivos.

La perspectiva antropocéntrica no solo afecta a la presentación de contenidos específicos, sino que estructura el propio enfoque epistemológico desde el cual se concibe la relación del ser humano con el medio natural. Los seres vivos son categorizados y valorados según su utilidad para las actividades humanas, perpetuando una jerarquización que sitúa a los animales vertebrados en una posición privilegiada, seguidos de los animales invertebrados, y relegando a las plantas a una posición marginal en el imaginario educativo (Martínez et al., 2008).

En 1999, dos profesores de biología, J.H. Wandersee y E.E. Schussler, describieron el término “plant blindness” o “ceguera hacia las plantas”, para definir la disminución del protagonismo de las plantas, lo que implicaba que algunos humanos no notaban las plantas dentro de su entorno, generando un sesgo de visibilidad, construido por los humanos de “lo que ves es todo lo que hay”. La ceguera hacia las plantas es un fenómeno frecuente en los ciudadanos de sociedades desarrolladas, caracterizado por una incapacidad de las personas por percibir la presencia de las plantas en su entorno o sus características únicas (Balas et al., 2014; Schussler y Olzak, 2008), así como su importancia en regular en el ecosistema y en la vida humana. Actualmente, encontramos críticas al concepto inicial relacionado con la ceguera hacia las plantas. Numerosos autores redefinen esta idea con enfoques que tienen en cuenta aspectos culturales, de educación y valores sociales. En cuanto a las nuevas propuestas encontramos: “Plant Awareness Disparity” o “Disparidad en la conciencia de las plantas” (Parsley, 2020), “Zoocentrismo” para centrar el problema como un sesgo zoocéntrico en la educación y cultura (Schussier y Olzak, 2008) y finalmente “Plant Neglect” el cual intenta enfocarse en la dimensión social del problema.

Diferentes investigadores coinciden en la idea de que el origen de la ceguera hacia las plantas se presenta por factores biológicos y factores socioculturales. Cuando miramos una escena, durante los dos primeros segundos realizamos un visionado rápido; después, hacemos un análisis más largo centrado en los elementos destacados, y cuando la escena es homogénea, no encontramos elementos destacados. Este mecanismo perceptivo, combinado con factores educativos y culturales, explica por qué las plantas permanecen invisibles para gran parte del alumnado, convirtiéndose en mero telón de fondo de la vida animal y humana (Balas et al., 2014; Wandersee y Schussler, 1999).

En ciertas comunidades de pobladores autóctonos, las plantas desempeñan un importante papel en la religión, la medicina y la mitología, evidenciando que la ceguera hacia las plantas es un fenómeno cultural más que una limitación perceptiva universal. La educación zoocéntrica se considera una de las causas principales de este sesgo, perpetuado por materiales educativos que sistemáticamente privilegian contenidos sobre animales frente a los vegetales.



### **1.1. Los libros de texto en el aula**

Los libros de texto constituyen recursos didácticos fundamentales en el contexto educativo contemporáneo, cuya relevancia pedagógica ha motivado el desarrollo de una extensa línea de investigación dedicada al análisis crítico de sus contenidos. Esta tradición investigativa, documentada ampliamente en la literatura especializada (Ocelli y Valeiras, 2013), aborda el estudio de los materiales curriculares desde múltiples perspectivas metodológicas y conceptuales, contribuyendo significativamente a la evaluación de su calidad como instrumentos de mediación didáctica (Perales y Vilchez, 2012).

La diversidad de enfoques analíticos en este campo de estudio refleja la complejidad inherente a los libros de texto como objetos de investigación educativa. Entre las principales líneas de indagación se identifican aquellos estudios que centran su atención en el tratamiento específico de determinadas temáticas disciplinares, examinando la profundidad, precisión y actualización de los contenidos presentados (Rodríguez et al., 2014). Paralelamente, otra vertiente investigativa se ha ocupado de identificar y categorizar la presencia de concepciones alternativas o ideas erróneas que persisten en estos materiales didácticos, las cuales pueden constituir obstáculos epistemológicos para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

No obstante, una preocupación particularmente persistente en la literatura se relaciona con las deficiencias observadas en la representación de la naturaleza de la ciencia en los libros de texto. Investigaciones recientes continúan documentando limitaciones significativas en la forma en que estos materiales abordan aspectos epistemológicos fundamentales, tales como los procesos de construcción del conocimiento científico, la dimensión social e histórica de la ciencia, y las características del trabajo científico (Abd-El-Khalick et al., 2017). Esta problemática reviste particular importancia, dado que una comprensión adecuada de la naturaleza de la ciencia constituye un componente esencial de la alfabetización científica contemporánea.

### **1.2. Desarrollo cognitivo de niños entre 6 y 7 años**

La explicación del desarrollo cognitivo aporta un marco para entender qué pueden y no pueden comprender el alumnado de 6 a 7 años, especialmente en ciencias. En esta etapa se observa la transición desde el pensamiento preoperacional hacia operaciones concretas, con mejoras en la reversibilidad y la clasificación pero con dependencias en contextos concretos (Amprazis et al., 2021).

En este período, los niños y niñas comienzan a manejar relaciones lógicas simples (por ejemplo, seriación y conservación de cantidad), pero tienen dificultades para razonamientos hipotético-deductivos y variables abstractas que no estén ancladas a objetos o experiencias perceptibles (Amprazis et al., 2021). Empiezan a generar explicaciones pero con límites claros para procesos invisibles o de múltiples pasos causales. La literatura indica que pueden formar explicaciones coherentes sobre fenómenos directos observables, pero muestran dificultad para integrar procesos internos o materiales no perceptibles sin andamiajes pedagógicos explícitos (Koerber y Osterhaus, 2019).

En el caso de conceptos científicamente abstractos como la fotosíntesis, los estudiantes tienden a centrarse en nociones tangibles, como por ejemplo, luz y agua como «necesidades» de la planta, y pueden confundir materia y energía si no se trabajan conexiones causales paso a paso.



Investigaciones educativas históricas y recientes recomiendan estrategias constructivistas que exploren las ideas previas de los niños y luego conecten experiencias concretas con explicaciones progresivamente más generales (Koerber, y Osterhaus, 2019).

El alumnado de estas edades aplica criterios funcionales para decidir si algo está vivo, lo que genera clasificaciones inconsistentes y errores sistemáticos. Diversos estudios muestran que los criterios que usan los niños no siempre coinciden con los científicos; por ejemplo, movimiento o consumo visible de agua puede llevar a considerar vivos a objetos inanimados (Leddon et al., 2009).

El presente capítulo abordará, desde una perspectiva crítica y fundamentada, la confluencia de cuatro elementos problemáticos: los errores conceptuales específicos sobre plantas presentes en los libros de texto de Educación Primaria, el desarrollo cognitivo del alumnado en esta etapa, el mantenimiento de una visión antropocéntrica en los contenidos curriculares de la LOMLOE a pesar de sus declaraciones en favor de la educación ecosocial, y el fenómeno de la ceguera hacia las plantas como sesgo cultural que atraviesa y condiciona los materiales educativos. Se analizarán ejemplos concretos extraídos de materiales curriculares actuales, se revisarán las consecuencias pedagógicas de estas deficiencias y se propondrán orientaciones para su superación, con el objetivo de contribuir a una enseñanza de las ciencias naturales más rigurosa, equitativa y ecosocialmente responsable.

## **2. OBJETIVOS**

En este trabajo se pretende analizar las imágenes, los textos explicativos y las actividades de enseñanza propuestas en los libros de texto de 1º de Educación Primaria en relación con el tratamiento de las plantas, con el objetivo de identificar cómo se construye el conocimiento escolar sobre el mundo vegetal y qué tipo de aprendizajes se promueven en el alumnado. De manera más específica, se plantean los siguientes problemas de investigación: ¿qué características presentan las imágenes, los textos y las actividades en relación con su ubicación en el libro, nivel de complejidad, grado de contextualización y relación con el entorno cercano del alumnado?; ¿qué tipo de contenidos y procesos cognitivos se promueven a través de las imágenes, textos y actividades relacionadas con las plantas, y en qué medida favorecen una comprensión integrada de sus funciones vitales?; ¿qué errores conceptuales, simplificaciones o sesgos (como el predominio de una visión antropocéntrica o la priorización de usos utilitarios de las plantas) se identifican en el tratamiento de estos contenidos?; ¿en qué medida existe coherencia entre las imágenes, los textos explicativos y las actividades propuestas en relación con el conocimiento científico actual sobre las plantas?

## **3. METODOLOGÍA**

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo de análisis de contenido para examinar los libros de texto de primer curso de Educación Primaria utilizados en el sistema educativo español. Esta metodología se fundamenta en la necesidad de identificar y categorizar los errores conceptuales, incoherencias textuales y elementos visuales potencialmente confusos que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje del alumnado en esta etapa educativa inicial. Además, se tiene en cuenta lo establecido en la normativa educativa vigente.

La elección del primer curso de Educación Primaria como objeto de estudio responde a su papel crucial en la construcción de las primeras estructuras conceptuales del conocimiento científico. Como señala la investigación previa, los errores conceptuales que se instalan durante esta etapa resultan particularmente resistentes al cambio y tienden a perpetuarse a lo largo de toda la trayectoria académica del estudiantado (Carrascosa, 2005).

El análisis se realizó a libros de texto de Conocimiento del Medio, correspondientes al primer curso de Educación Primaria, de tres editoriales: Anaya, Santillana y SM. Los textos fueron seleccionados bajo el criterio de abarcar mayor presencia en el mercado educativo español y que, por tanto, alcanzan a un número significativo de alumnado.

Para cada libro de texto seleccionado se ha registrado información básica: editorial, año de publicación, autoría (Anexo II que se puede encontrar en el siguiente enlace <https://acortar.link/AC-cXMO>), y su adecuación al currículo derivado de la normativa educativa vigente (LOMLOE). Esta caracterización inicial permite contextualizar posteriormente los hallazgos y establecer posibles patrones según variables editoriales o temporales.

### **3.1. Instrumento de análisis: diseño y fundamentación**

El análisis se estructura mediante una tabla de registro diseñada específicamente para capturar las múltiples dimensiones en las que pueden manifestarse los errores conceptuales y las incoherencias pedagógicas. Este instrumento contempla cuatro categorías analíticas fundamentales que se describen a continuación:

#### **3.1.1. Categoría 1: Contenido**

Esta primera columna registra el tema o concepto científico específico que se está analizando descripción del dibujo, fotografía o esquema. Se describe lo que se está observando y es susceptible de estudio, identificando las ideas principales que el material pretende transmitir. La identificación precisa del contenido resulta fundamental, para evaluar la adecuación de las explicaciones y representaciones presentadas en el libro de texto.

#### **3.1.2. Categoría 2: Explicación de la imagen que se observa**

Esta categoría se dedica a describir detalladamente las representaciones visuales presentes en el material analizado. Se documenta qué elementos aparecen en las ilustraciones, fotografías, diagramas o esquemas, cómo están dispuestos espacialmente, qué relaciones visuales se establecen entre ellos, y qué elementos contextuales acompañan a la imagen. Como documenta la investigación sobre percepción visual y aprendizaje, las imágenes no son meramente ilustrativas sino que configuran activamente la comprensión conceptual del alumnado. En esta descripción se presta especial atención a elementos como: la repetitividad, la aproximación a la realidad, la presencia de etiquetas o texto explicativo, y la coherencia entre la representación visual y el texto que la acompaña.

#### **3.1.3. Categoría 3: Obstáculo de aprendizaje**

Esta categoría constituye el aspecto analítico del instrumento, identificando y caracterizando los elementos que pueden dificultar, distorsionar o impedir la construcción adecuada del conocimiento científico. Se consideran obstáculos de aprendizaje aquellos errores conceptuales explí-

citos, las simplificaciones excesivas que desvirtúan la naturaleza del concepto, las generalizaciones inadecuadas, las ambigüedades terminológicas, y las representaciones que pueden inducir a concepciones alternativas.

#### **3.1.4. Categoría 4: Lo que dejan de decir, lo que dicen y lo que dicen demás.**

Esta categoría adopta una perspectiva triple que permite capturar diferentes tipos de incoherencias y deficiencias en la presentación de los contenidos:

**Lo que dejan de decir:** Se identifican aquí las omisiones significativas, es decir, información esencial para la comprensión adecuada del concepto que no se incluye en el material. Estas omisiones pueden ser de diferentes naturalezas: conceptos previos necesarios que se asumen sin explicar, matizaciones importantes que se ignoran, o aspectos del fenómeno que simplemente no se mencionan. Por ejemplo, al hablar de las plantas como seres vivos, podría omitirse mencionar que realizan funciones vitales como la nutrición, relación y reproducción, dejando al alumnado sin criterios claros para identificar qué constituye un ser vivo.

**Lo que dicen:** Se registra aquí el contenido efectivamente presente, analizando su corrección científica, su adecuación al nivel educativo, y su coherencia interna. Se examina si las afirmaciones presentadas son científicamente correctas, si utilizan terminología apropiada, y si las explicaciones proporcionadas son suficientemente claras y completas para la edad del alumnado destinatario.

**Lo que dicen de más:** Se identifican aquí elementos superfluos, información excesivamente técnica para el nivel educativo, o contenidos que, aunque correctos, pueden generar confusión al introducir complejidad innecesaria. También se incluyen aquí las explicaciones que, con intención simplificadora, añaden información que resulta científicamente incorrecta o que puede inducir a concepciones alternativas.

### **3.2. Procedimiento de análisis**

El análisis de cada libro de texto se realiza mediante una lectura sistemática y exhaustiva, examinando cada unidad didáctica, cada explicación textual, cada imagen o diagrama, y cada actividad propuesta. El proceso se desarrolla en varias fases:

#### **3.2.1. Fase 1**

Se realiza una primera lectura completa del material para familiarizarse con su estructura y organización de contenidos.

#### **3.2.2. Fase 2**

Se examina cada elemento del libro de texto (textos, imágenes, esquemas, tablas y actividades) completando la tabla propuesta para el análisis de cada contenido identificado. Esta fase requiere una lectura atenta que combine la perspectiva científica (corrección conceptual) con la perspectiva pedagógica (adecuación al nivel educativo y potencial de aprendizaje).

#### **3.2.3. Fase 3**

Se contrasta con la literatura científica los hallazgos relevantes, asegurando que los errores identificados estén fundamentados teórica y empíricamente.

### 3.2.4. Fase 4

Síntesis y categorización. Los hallazgos se organizan identificando patrones que faciliten la comprensión global de la problemática.

Para asegurar la validez y rigor del análisis, se adoptan los siguientes criterios: fundamentación teórica: cada error o incoherencia identificado se fundamenta en el conocimiento científico establecido y en la investigación educativa sobre concepciones alternativas, evitando juicios subjetivos o arbitrarios; criterio de relevancia: se priorizan aquellos errores e incoherencias que, según la investigación previa, tienen mayor probabilidad de generar concepciones alternativas persistentes o que afectan a conceptos fundamentales del currículo; descripción exhaustiva: la metodología exige registrar no solo la presencia del error sino también su contexto, sus posibles causas, y sus potenciales consecuencias para el aprendizaje, proporcionando así una comprensión profunda del fenómeno; transparencia analítica: el uso de la tabla de análisis asegura que el proceso sea replicable y que los hallazgos puedan ser revisados críticamente por otros investigadores.

## 4. RESULTADOS

El análisis de la normativa educativa española vigente revela cómo se articula curricularmente el tratamiento de las plantas y los seres vivos en Educación Primaria. El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo (España, Real Decreto 157/2022), que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en el marco de la LOMLOE, incorpora el estudio de los seres vivos dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Los saberes básicos relacionados con las plantas se centran en las competencias específicas que abordan la clasificación de seres vivos e inertes, la comprensión de las funciones vitales, incluyendo específicamente la nutrición vegetal y la fotosíntesis, y el reconocimiento de la biodiversidad del entorno próximo. La normativa establece criterios de evaluación que se centran en la capacidad del alumnado para identificar las características de los seres vivos, comprender las relaciones tróficas en los ecosistemas y reconocer la importancia de las plantas en el mantenimiento de la vida en la Tierra. Sin embargo, el desarrollo curricular mantiene cierta ambigüedad en cuanto a la profundidad con la que deben abordarse los procesos metabólicos vegetales, particularmente la fotosíntesis como proceso autótrofo diferenciador, lo que deja un margen considerable de interpretación a los centros educativos y al profesorado en su concreción didáctica.

Los resultados obtenidos tras el análisis sistemático de los libros de texto revelan un panorama complejo y problemático en el tratamiento didáctico de las plantas. La aplicación de las cuatro categorías analíticas diseñadas (contenido, explicación de imágenes, obstáculos de aprendizaje y análisis de omisiones y excesos) han permitido identificar patrones recurrentes de deficiencias que trascienden lo meramente anecdótico para configurar un conjunto coherente de problemáticas estructurales. A continuación se presentan una selección de los resultados organizados según las categorías analíticas establecidas, documentando mediante ejemplos concretos extraídos de los materiales analizados (Tabla 1, 2 y 3). Por el escaso espacio disponible para este capítulo se muestran únicamente los aspectos más significativos para este estudio (la versión completa de los resultados, incluidas las imágenes analizadas, se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://acortar.link/ACcXMO>).

**Tabla 1.** Ejemplos de los resultados obtenidos tras el análisis de la editorial ANAYA.

| Contenido                                                                                                                 | Explicación de la imagen que se observa                                                                                                                                                                                                                          | Obstáculo de aprendizaje                                                                                                                                                | Lo que dejan de decir, lo que dicen de más                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Explicación mediante viñetas de la pregunta ¿Qué es eso de estar vivo?                                                    | La ilustración muestra tres elementos con «bocadillos de pensamiento»: Una salamandra (verde con manchas) que dice: «Yo estoy viva»; Una planta en maceta que dice: «Y yo»; Una roca/piedra que dice: «La piedra es un ser inerte»                               | Se utilizan bocadillos de pensamiento para objetos inanimados (la piedra), lo cual puede generar confusión conceptual en el alumnado sobre qué es realmente un ser vivo | No indican de forma adecuada los conceptos de ser vivo y objeto inerte                                                                                                |
| Actividad de clasificación donde el alumnado debe identificar qué elementos son seres vivos y cuáles son objetos inertes. | En la imagen se muestra: un lagarto, un saltamontes, una flor, una maceta vacía y una regadera                                                                                                                                                                   | En el ejercicio anterior está indicando que la planta con maceta la indica como un ser vivo y más abajo le pide separar la maceta de la flor, lo que puede ser confuso  | Sería interesante que se coloquen elementos claros y en lo posible propios de la naturaleza                                                                           |
| Situación experimental para aprender a cuidar una planta                                                                  | Actividad secuencial con 4 pasos ilustrados: «Haz una maceta y pon tierra», «Tu planta nacerá de una...» «Para vivir y crecer necesita...» y «La planta reacciona a la primavera cuando...»                                                                      | El paso 4 dice «La planta reacciona a la primavera cuando...» sugiriendo que la floración es solo una respuesta a la estación                                           | No se introducen algunos términos; Sugiere que la planta «detecta» la primavera y «decide» florecer; Antropomorfiza el proceso; Puede reforzar concepciones animistas |
| Esquema en el que se indican todos los elementos que la naturaleza necesita                                               | Diagrama circular con flechas que conectan elementos: Sección izquierda: «Las plantas necesitan» (agua, aire, tierra, sol); Sección derecha «las personas necesitamos» (agua, aire, plantas, animales); Sección central «la vaca necesita» (agua, aire, plantas) | Realizan una identificación adecuada de los elementos que necesitan las plantas e incluso los dibujos son adecuados (como un viento soplando y un corte de tierra)      | Mezcla «elementos naturales» con «seres vivos». Las flechas circulares implican una relación cíclica que no es correcta                                               |

**Tabla 2.** Ejemplos de los resultados obtenidos tras el análisis de la editorial SM.

| Contenido                                                              | Explicación de la imagen que se observa                                                                                                                                                    | Obstáculo de aprendizaje                                                                                                                                                                                                     | Lo que dejan de decir, lo que dicen de más                                             |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Intenta identificar lo que necesitan las plantas para vivir            | Presenta cuatro imágenes (Jarra de leche, sol, una mano con un puñado de tierra y una regadera regando vegetación)                                                                         | No tiene en cuenta el aire                                                                                                                                                                                                   | Realiza un planteamiento muy simple que omite elementos importantes                    |
| Propone identificar qué tipo de huerto se puede realizar en el colegio | Presenta tres imágenes de macetas colgantes y un bancal                                                                                                                                    | Propuesta que muestra imágenes únicamente urbanitas                                                                                                                                                                          | No incorporan una imagen directamente de un huerto sembrado en la tierra               |
| Relacionar las plantas con los otros seres vivos                       | Se presentan 6 imágenes que representan cebollino con flores y cortado para el consumo, plantas con flores de lino y un tejido de lino y plantas de caléndulas y una taza de té con flores | Es muy complejo que el alumnado relacione las partes de las plantas de las que se obtiene los productos que utilizamos. Visión antropocentrista ya que indica que las plantas cuidan de nosotros proporcionándonos productos | No presenta una explicación de cómo se obtienen los productos finales que se presentan |

**Tabla 3.** Ejemplos de los resultados obtenidos tras el análisis de la editorial Santillana.

| Contenido                            | Explicación de la imagen que se observa                                                                                                                                                                                               | Obstáculo de aprendizaje                                                                                                 | Lo que dejan de decir, lo que dicen de más                                                                                                                                  |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Identificar las partes de una planta | Fotografía de una plántula emergiendo del suelo con tres etiquetas descriptivas: «The leaves are green», «The stem grows above the soil. It supports the plant.» y «The roots grow under the soil. They fix the plant in the ground.» | Realizan afirmaciones incorrectas y generalizaciones que pueden llevar a confusión si se observan otros modelos animales | Al presentar las plantas objetos estáticos sin funciones activas «son verdes» o «sostienen»; La comprensión científica requiere entender procesos, no solo describir formas |
| Identificar las funciones            | Fotografía de una planta completa con dos recuadros a los lados: «They are in the soil. They take in water.» y «They take in air and sunlight.»                                                                                       | La ubicación de los recuadros puede llevar a conclusiones alternativas                                                   | No mencionada el resto de las funciones<br>Texto con muchas generalidades                                                                                                   |

Los resultados presentados anticipan un análisis completo del primero y segundo ciclo de Educación Primaria.



## 5. CONCLUSIONES

Desde hace más de cuatro décadas, numerosos investigadores han documentado de forma sistemática los errores conceptuales que aparecen en los materiales didácticos sobre las plantas y los seres vivos. Los trabajos pioneros de Astudillo y Gené (1984) y otros autores, abrieron un campo de investigación que ha continuado hasta nuestros días con aportaciones de Occelli y Valeiras (2013), Perales y Vilches (2012), entre otros muchos. Sin embargo, cuando analizamos los libros de texto que actualmente utilizan los niños de Educación Primaria, resulta desalentador comprobar que las recomendaciones de todos estos estudios apenas han dejado huella en los materiales editados.

Ya en 2002, Cañal y Criado se preguntaban explícitamente si la investigación en didáctica de las ciencias influía realmente en el contenido de los libros escolares. Dos décadas después, la respuesta parece ser negativa: los mismos errores, las mismas simplificaciones inadecuadas y las mismas representaciones distorsionadas que la comunidad investigadora lleva criticando desde los años ochenta siguen presentes en las aulas. Esta desconexión entre lo que sabemos sobre cómo se aprenden (o no se aprenden) determinados conceptos científicos y lo que finalmente llega al alumnado plantea interrogantes importantes sobre los mecanismos de producción editorial, la formación del profesorado y las dinámicas de selección de materiales curriculares que perpetúan prácticas pedagógicas claramente problemáticas.

Los niños de 6 a 7 años están en transición hacia el pensamiento operativo concreto, con capacidad creciente para clasificar y razonar sobre relaciones directas pero limitaciones para el pensamiento abstracto complejo. Estas limitaciones producen conceptos alternativos sobre la vida y la nutrición vegetal que requieren estrategias didácticas concretas y experienciales.

Los hallazgos de este trabajo documentan la presencia sistemática de errores conceptuales específicos sobre procesos fundamentales como la fotosíntesis y la nutrición vegetal, representaciones visuales que perpetúan concepciones alternativas arraigadas, omisiones significativas de información esencial para la comprensión científica adecuada, y secuencias didácticas que no respetan los prerrequisitos conceptuales necesarios para la construcción progresiva del conocimiento. De manera particularmente preocupante, el análisis evidencia que estos errores no se distribuyen aleatoriamente, sino que se concentran precisamente en aquellos aspectos que diferencian a las plantas de otros seres vivos, especialmente su condición autótrofa y su capacidad fotosintética, perpetuando así la ceguera hacia las plantas en la ciudadanía.

## 6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El análisis se realiza desde una perspectiva constructiva, orientada a la mejora de los materiales educativos y de la práctica docente. Las editoriales y autores no se mencionan de manera peyorativa.

## 7. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Se reconoce que este análisis se centra en el contenido explícito de los materiales y en sus características, sin examinar cómo estos materiales son realmente utilizados en las aulas ni cómo el alumnado los interpreta. Sería interesante realizar estudios complementarios que incorporen observaciones de aula y entrevistas con docentes y estudiantes enriquecerían significativamente la comprensión de cómo los errores conceptuales identificados impactan efectivamente en el aprendizaje.

Asimismo, el análisis se realiza desde la perspectiva del conocimiento científico actual, reconociendo que algunos aspectos de lo que consideramos conocimiento correcto pueden ser objeto de debate científico o pueden ser reformulados en el futuro.

Esta metodología proporciona un marco sistemático y riguroso para identificar y caracterizar los errores conceptuales y las incoherencias pedagógicas presentes en los libros de texto, contribuyendo así a la mejora de la calidad de los materiales educativos y, en última instancia, al desarrollo de una alfabetización científica más sólida en las etapas iniciales de la escolarización.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i PID2023-147028NB-I00: *STE(A)M y Ciudadanía. Desarrollo con procesos de indagación y argumentación en la formación del docente de ciencias y su enseñanza. Estudio identitario, entornos y género. EduCa-STE(A)M.*

## REFERENCIAS

- Abd-El-Khalick, F., Myers, J. Y., Summers, R., Brunner, J., Waight, N., Wahbeh, N., Zeineddin, A., & Belarmino, J. (2017). A longitudinal analysis of the extent and manner of representations of nature of science in U.S. high school biology and physics textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 82-120. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21339>
- Achurra, A. (2022) Plant blindness: A focus on its biological basis. *Frontiers in Education* 7:963448. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.963448>
- Amprazis, A., Papadopoulou, P., & Malandrakis, G. (2021). *Plant Blindness and Children's Recognition of Plants as Living Things: A Research in the Primary Schools Context. Journal of Biological Education*, 55(2), 139-154. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2019.1667406>
- Astudillo Pombo, H., & Gené Duch, A. M. (1984). Errores conceptuales en Biología: La fotosíntesis de las plantas verdes. *Enseñanza de las Ciencias*, 2(1), 15-16. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5304>
- Balas, B., Momsen, J. L., & Holt, E. A. (2014). "Attention "Blinks" Differently for Plants and Animals." *CBE - Life Sciences Education*, 13(3), 437-443. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-05-0080>.
- Bobo-Pinilla, J., Marcos-Walias, J., Delgado Iglesias, J., & Reinoso Tapia, R. (2024). Superar la ceguera de las plantas: ¿están listos los futuros maestros? *Journal of Biological Education*, 58(5), 1466-1480. <https://doi.org/10.1080/00219266.2023.2255197>
- Cañal, P., & Criado, A. (2002). ¿Incide la investigación en didáctica de las ciencias en el contenido de los libros de texto escolares?: el caso de la nutrición de las plantas. *Alambique*, 34, 56-65.
- Carrascosa, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), 183-208. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2005.v2.i2.06](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2005.v2.i2.06)
- Cokadar, H. (2012). Photosynthesis and respiration processes: Prospective teachers' conception level. *Education and Science*, 37(164), 81-94. <http://dx.doi.org/10.15390/ES.2012.1029>

- España, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (BOE núm. 340, 02 03 2022). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España, Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (BOE núm. 52, 30 12 2020) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- García-Yustos, D. (2023). *Plant blindness en Educación Secundaria*. Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/63648>
- González Reyes, L., Gómez, C., & Morán, C. (2022). *Educación con enfoque ecosocial, Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE*. FUHEM, educación.
- Hamed Ai Lal, S., García González, E. Rodríguez Pérez, L., & Solís Ramírez, E. (2024). La alfabetización ambiental en los currículos de Educación Infantil y Primaria derivados de la LOMLOE. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 21(2), 2501. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2024.v21.i2.2501](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i2.2501)
- Koerber, S., & Osterhaus, C. (2019). Individual Differences in Early Scientific Thinking: Assessment, Cognitive Influences, and Their Relevance for Science Learning. *Journal of Cognition and Development*, 20(4), 510-533. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1620232>
- Leddon, E. M., Waxman, S. R., & Medin, D. L. (2009). Unmasking “Alive”: Children’s Appreciation of a Concept Linking All Living Things. *Journal of Cognition and Development*, 9(4), 461-473. <https://doi.org/10.1080/15248370802678463>
- Martínez, C., García, S., & Garrido, M. (2008). Los seres vivos en las actividades de enseñanza que se emplean en los niveles educativos iniciales. *XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 1058-1068. Almería: Universidad.
- Occelli, M., & Valeiras, N. (2013). Los libros de texto de ciencias como objeto de investigación: una revisión bibliográfica. *Enseñanza De Las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(2), 133-152. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n2.761>
- Parsley, K. M. (2020). Plant awareness disparity: A case for renaming plant blindness. *Plants, People, Planet*, 2(6), 598-601. <http://dx.doi.org/10.1002/ppp3.10153>
- Perales, F. J., & Vilchez, J. M. (2012). Libros de texto: ni contigo ni sin ti tienen mis males remedio. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 70, 75-82.
- Rani, P., Narendra, D., & Rafikh, S. (2025). Diagnosing and remediating elementary students’ misconceptions about the ‘Growth of Plants’. *The Asian Journal of Biology Education*, 17, 2-14. [https://doi.org/10.57443/ajbe.17.0\\_2](https://doi.org/10.57443/ajbe.17.0_2)
- Rodríguez, F., De las Heras, M. Á., Romero, S., & Cañal, P. (2014). La célula eucariota animal en los libros de texto: análisis comparativo de su tratamiento didáctico en el nivel medio y en el nivel universitario. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 365-379.
- Schussler, E. E., & Olzak L. A. (2008). “It’s Not Easy Being Green: Student Recall of Plant and Animal Images.” *Journal of Biological Education* 42(3), 112-119. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2008.9656123>
- Trundle, K. C., Atwood, R. K., & Christopher, J. E. (2002). Preservice elementary teachers’ conceptions of moon phases before and after instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 633-658. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.10039>

Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82-86. <http://dx.doi.org/10.2307/4450624>

## Capítulo 28

### Enseñar historia a través del cine: colonialismo europeo y resistencia anti-colonial en el Magreb

---

Rocío Velasco de Castro

*Universidad de Extremadura (España)*

**Resumen:** El cine se ha consolidado como un recurso educativo de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Este trabajo presenta los resultados de una experiencia docente implementada con un alumnado estadounidense en la asignatura Mundo Árabe e Islam, perteneciente al programa Kalamazoo College (Michigan) de la Universidad de Extremadura. Partiendo de lo que los estudios culturales y postcoloniales definen como descolonización de la Historia, según la cual los colonizados pasan de ser elementos subalternos a sujetos protagónicos, se ha aplicado esta óptica al análisis de *The Wind and the Lion* [El viento y el león], *Lion of the Desert* [El león del desierto], y *La battaglia di Algeri* [La batalla de Argel]. El objetivo general era mejorar el conocimiento de la historia del norte de África rentabilizando el efecto nemotécnico de lo audiovisual, con una serie de objetivos específicos descritos en el texto. La metodología seguida ha sido activa e híbrida, combinando el pensamiento visual con la intertextualidad. En cuanto a las herramientas empleadas, han sido variadas: cuestionarios y líneas temporales, entre otras. Los resultados obtenidos mostraron una mejora significativa en las competencias del alumnado, mientras las encuestas de satisfacción corroboraron la idoneidad de los largometrajes y demás materiales empleados durante las sesiones.

**Palabras clave:** innovación docente, historia contemporánea, cine, colonialismo, Magreb

**Abstract:** Cinema has become firmly established as a highly valuable educational resource in the teaching–learning process of History. This paper presents the results of a teaching experience implemented with American students enrolled in the course Arab World and Islam, part of the Kalamazoo College programme (Michigan) at the University of Extremadura. Drawing on what cultural and postcolonial studies define as the decolonisation of History—whereby colonised peoples move from being subaltern elements to becoming central historical agents—this perspective has been applied to the analysis of *The Wind and the Lion*, *Lion of the Desert*, and *La battaglia di Algeri* [The Battle of Algiers]. The overarching aim was to enhance students’ knowledge of the history of North Africa by capitalising on the mnemonic impact of audiovisual media, alongside a series of specific objectives detailed in the text. The methodology adopted was active and hybrid, combining visual thinking with intertextuality. A range of tools was employed, including questionnaires and timelines, among others. The results obtained revealed a significant improvement in students’ competences, while satisfaction surveys confirmed the suitability of the feature films and other materials used during the sessions.

**Keywords:** teaching innovation, contemporary history, cinema, colonialism, Maghreb

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Desde hace décadas, el cine se ha consolidado como un recurso educativo de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes disciplinas. Al aunar texto, sonido e imagen, constituye una herramienta didáctica muy poderosa cuyo empleo debe sistematizarse y analizarse de forma crítica (Nieto y Cabeza, 2024). Por ello, también forma parte de los recursos empleados en la formación del profesorado (Guerrero y Gentinetta, 2020). En el contexto de los estudios culturales y de la Historia, se trata una fuente muy utilizada por los docentes (Alonso, 1998; Paxton y Marcus, 2018; Sánchez, 1999) que ha ido cobrando una creciente importancia (Fuentes y Ambrós-Pallarés, 2020; Ostonov et al., 2024), tanto en aulas universitarias (Chourio y Vidovic, 2012; Núñez, 2014) como en las no universitarias (Breu, 2012; Stoddard, 2010). De forma que, en el marco de una realidad educativa cada vez más virtualizada, la cinematografía se ha erigido como un material fundamental (Escribano, 2016), ya que trasciende el aprendizaje memorístico, potencia la mejora de las habilidades cognitivas del estudiantado (Cortés, 2018), promueve el análisis crítico y fomenta la interdisciplinariedad (Metzger, 2007). Mediante la implementación de estos tres objetivos, el alumnado es capaz de aprehender el estudio de procesos históricos desde una mayor complejidad de enfoques, contribuyendo a crear una conciencia histórica (Donnelly, 2020) en la que se integran visiones y análisis centrados en aspectos tan diversos como la perspectiva de género o el etnocentrismo cultural derivados de la colonización, dos ejes sobre los que se vertebra la nuestra práctica. Por ello, como señalan del Arco y Martínez (2013), también el cine histórico, pese a tratarse generalmente de un género en el que impera la impronta imperialista, puede resultar provechoso si se trabaja adecuadamente en el aula. Investigaciones centradas en el continente americano, como las de Muñoz y Jiménez (2021) dedicada a analizar la representación cinematográfica de la llegada y conquista del continente americano, o la de Veracini (2023) que aborda la óptica descolonizadora del nuevo cine y su comparativa con la producción anterior, han corroborado las conclusiones del Arco y Jiménez en cuanto a que dicha cinematografía clásica, inscrita en los parámetros culturales e ideológicos de su tiempo, permite, mediante una lectura crítica y formada, dar visibilidad a aquellos hechos y personajes que, o se muestran de forma estereotipada, o se silencian. Del mismo modo, aquellas películas nacidas tras las independencias en un contexto nacionalista y, por ende, con un marcado carácter anti-colonial, pueden analizarse también en clave crítica. La comparativa de estas narraciones y representaciones que ofrecen de forma directa e indirecta tanto los vencedores (colonos) como los vencidos (colonizados) acercan al estudiantado a calibrar desde una visión caleidoscópica los diferentes prismas y realidades que subyacen en un mismo acontecimiento histórico.

Siguiendo esta última premisa, la práctica, enmarcada en las actividades del grupo de innovación docente INTERLANG (Universidad de Extremadura), se concebía como una contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de la colonización europea del norte de África. Además de materiales complementarios, se partía del visionado de una serie de fragmentos seleccionados de tres largometrajes muy diferentes en lo ideológico que cubrían periodos y países también diversos: *El viento y el león* (John Milius, 1975), *El león del desierto* (Moustapha Akkad, 1985) y *La batalla de Argel* (Gillo Pontecorvo, 1966). Cronológicamente, la primera cinta nos sitúa en 1904, en la antesala del protectorado hispanofrancés en Marruecos, con el jerife Raisuni liderando la resistencia anti-colonial en medio de un convulso escenario internacional. El segundo largometraje nos introduce en la colonización italiana de Libia y en la lucha de Omar al-Mujtar entre



1930 y 1931, en el impasse de entreguerras. Y el tercero se centra en la casba de Argel, epicentro en 1957 de la lucha entre el Frente de Liberación Nacional (FLN) y el Ejército francés, en pleno proceso de descolonización del mundo árabe que, en el caso argelino, culminaría en 1962. Estilísticamente, las tres películas presentan diferentes particularidades. Así, la primera se enmarca en la cinematografía clásica norteamericana que se asemeja a la producción colonialista europea; la segunda forma parte de la producción nacionalista libia (Rizki y Golubović, 2020) que, como señala Deeb (2018) ha sido objeto de un doblaje y subtitulación controvertidos; y la tercera se concibe a modo de documental en blanco y negro con una voluntad de neutralidad entre los intereses colonialistas franceses y la guerra de liberación argelina (Ribas, 2011; Sidhom, 2024), hasta el punto de que Chinchilla (2023) la considera una producción historiográfica.

La elección del colonialismo europeo en el Magreb obedecía al hecho de que, además de tratarse de un contenido incluido en la asignatura, los tres largometrajes ofrecían una motivación específica para un estudiantado norteamericano: en el caso marroquí, al tratarse de un periodo crucial en su política nacional (reelección de Roosevelt con Marruecos como elemento clave en su campaña) que cimentó las relaciones bilaterales hasta la actualidad. En el caso libio, por tratarse de una co-producción libio-norteamericana con un Gaddafi por entonces aliado estadounidense en la región. Y, en el de la cinta sobre Argelia, por haber sido mencionada públicamente por representantes del Estado Mayor Conjunto (el equivalente norteamericano al Estado Mayor) como material estudiado por su ejército para combatir la guerra de guerrillas tanto en Iraq como posteriormente en la lucha contra el yihadismo. De esta forma, podía establecerse también una doble continuidad, tanto en lo referente a los acontecimientos histórico-políticos y sus consecuencias, como en lo relativo al alcance y significación de las tres películas seleccionadas en el marco de la historia de las relaciones internacionales.

El objetivo general era mejorar el conocimiento de la historia del norte de África con especial atención a un periodo clave como fue la colonización europea y sus consecuencias mediante la optimización del efecto nemotécnico de lo audiovisual. En cuanto a los objetivos específicos conceptuales, se establecieron los tres siguientes: aplicar los conocimientos apprehendidos sobre imperialismo y colonización; ampliar y profundizar en el conocimiento de la resistencia anti-colonial en el norte de África a través de tres actores árabes fundamentales: Raisuni (Marruecos), al-Mujtar (Libia) y el FLN (Argelia); e integrar la perspectiva de género en el estudio de la historia colonial. Los objetivos específicos procedimentales perseguían, tanto fomentar el trabajo autónomo como potenciar las dinámicas de grupo con el debate y la puesta en común del trabajo individual a través, por un lado, del visionado y lectura analítico-crítica de los materiales facilitados por la docente y, por otro, de la creación de líneas temporales y tablas analíticas comparativas.

## **2. PARTICIPANTES, MÉTODO E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Los participantes eran alumnos estadounidenses que cursaban durante el primer semestre del curso 2025-2026 la asignatura Mundo Árabe e Islam, perteneciente al programa Kalamazoo College (Michigan), que se desarrolla actualmente en la Universidad de Extremadura. Con un total de catorce estudiantes matriculados (seis de género masculino, el 42,85%), sólo dos de ellos (el 14,28%) contaban con Historia entre su especialidad principal (mayor) y la secundaria (minor), siendo Historia del Arte la especialidad principal en un caso (con Diseño artístico como secun-

daria) e Historia como especialidad secundaria en el otro (con Psicología como principal). En cuanto al resto de perfiles, once de ellos eran de corte científico-técnico y solo un alumno cursaba Ciencias Políticas como especialidad principal. El hecho de que el 71,42% del estudiantado no tuviese formación específica en Historia propició la implementación de la experiencia docente como actividad de innovación en el aula con la cinematografía como principal recurso didáctico.

La actividad de innovación docente se diseñó tras el desarrollo de las primeras clases, una vez conocidos los alumnos matriculados, sus perfiles formativos y sus intereses específicos respecto al temario general de la asignatura, estos últimos a través de un cuestionario realizado al inicio del curso académico. De carácter individual, sin anonimizar y con preguntas mixtas (cerradas tipo ranking y abiertas de carácter cualitativo), los resultados reflejaron el interés mayoritario del estudiantado por profundizar en el periodo colonial (nueve de ellos, el 64.29%, lo situaron entre sus tres temas prioritarios) y en la política seguida por Estados Unidos en el mundo árabe (con trece respuestas, el 92.86% del total, repartidas entre los tres primeros puestos del ranking de contenidos que concitaban mayor interés). Por otra parte, las primeras sesiones corroboraron la mayor familiaridad que tenían respecto a algunas metodologías dinamizadoras, como las sesiones de clase invertida en las que exponían y debatían su trabajo ante el resto del alumnado, propiciando la escucha activa y el aprendizaje colaborativo. Con esta situación como punto de partida, la metodología seguida en el diseño y ejecución de actividades, así como en los instrumentos de evaluación, fue híbrida al combinar ejercicios individuales (autoaprendizaje) y grupales (aprendizaje colaborativo); lecturas críticas-analíticas de facilitados por la docente (modelo tradicional) con la exposición y revisión final de materiales creados por el alumnado (aula invertida); y trabajo con el pensamiento visual a través del lenguaje estético-formal de las escenas trabajadas (imagen y música de los fragmentos seleccionados) con la intertextualidad (tratamiento histórico-narrativo de los guiones mediante su cotejo con una sucinta bibliografía).

En cuanto a los instrumentos de evaluación y autoevaluación, fueron siete en total, distribuidos en cinco categorías y agrupados en cinco sesiones, oscilando entre lo individual y lo colectivo y combinando varias metodologías y herramientas: (1) tres cuestionarios individuales (uno inicial y otro final de autoevaluación y uno de satisfacción con la práctica docente); (2) tres líneas temporales (grupales) que fueron defendidas y revisadas por la docente; (3) una traducción directa (inglés-español) individual, de los fragmentos seleccionados para trabajar en el aula, siendo las 14 traducciones expuestas en clase y revisadas por la docente; (4) nueve tablas analítico-comparativas (grupales), tres por cada película, sobre hechos históricos, personajes y perspectiva de género, todas ellas expuestas y revisadas por la docente; (5) un ensayo final individual sobre la representación cinematográfica y la narrativa histórica en torno al colonialismo y las relaciones internacionales. El primer cuestionario individual sobre conocimientos previos fue tipo test de opción múltiple. Posteriormente, se trabajó en grupos la elaboración de líneas temporales que fueron expuestas, debatidas y revisadas en clase por la docente y el resto de discentes. La tercera actividad evaluable, de carácter individual, fue de carácter filológico, ya que el programa académico se basa en la inmersión lingüística de este alumnado durante su estancia en España. De esta forma, se cotejaron las versiones originales de las escenas de las dos primeras películas, *El viento y el león* y *El león del desierto* (rodadas ambas en inglés a diferencia de *La batalla de Argel*, filmada en francés y dialectal argelino) con sus traducciones al español, poniéndose posteriormente en común y consensuándose una traducción para cada escena seleccionada. El tercer instrumento de evaluación, de carácter grupal, fue la creación y posterior explicación de unas

tablas analítico-comparativas, tres por película: las primeras debían identificar las diferencias y similitudes entre los hechos históricos reales con los narrados en los fragmentos seleccionados; las segundas analizarían el tratamiento de los personajes principales respecto a la información que albergaba la bibliografía y documentación histórica; las terceras se centrarían en estudiar los papeles desempeñados por los personajes femeninos con el posterior debate y puesta en común conforme a los acontecimientos históricos documentados. El cuarto instrumento de evaluación fue la redacción de un ensayo individual en el que se reflexionara sobre la representación cinematográfica y la narrativa histórica en torno a la colonización del Magreb. De esta forma, junto a las actividades en el aula, se podían evaluar las cuatro destrezas comunicativas, además de las competencias adquiridas y aplicadas. El quinto consistió en la realización de un cuestionario de autoevaluación tipo test de opciones múltiples que se comparó con el realizado al inicio de las sesiones. Y el sexto y último fue la cumplimentación de una encuesta de satisfacción con las actividades realizadas y con la práctica docente.

### 3. EXPERIENCIA EN EL AULA

Primera sesión. Siguiendo con la secuenciación cronológica de los temas, se presentó la materia: imperialismo y colonialismo en el continente africano, ciñéndonos al Magreb como integrante del mundo árabe. Se distribuyó un cuestionario individual para evaluar los conocimientos previos siguiendo un modelo tipo test con opción múltiple que incluía, además de contenidos de carácter histórico y político, las películas elegidas como posible material de trabajo. Tres cuestiones clave para la práctica fueron si habían visto total o parcialmente algunas de las cintas; si conocían el proceso de colonización de cada uno de los integrantes del Magreb (fechas aproximadas y países involucrados); y si podían identificar algún personaje árabe importante durante este periodo histórico. De los tres largometrajes, solo *La batalla de Argel* había sido visionada previamente por la estudiante que cursaba Historia del Arte como especialidad principal. Respecto a la colonización de Marruecos, Libia y Argelia, ninguno conocía el caso libio, como tampoco ninguno identificaba los nombres de los principales líderes de la lucha anti-colonial en sus respectivos países: Raisuni (Marruecos), Omar al-Mujtar (Libia), o Yasef Saadi (miembro fundador del FLN argelino).

A continuación, la docente distribuyó una ficha por cada película en las que se ofrecían los datos básicos de la cinta correspondiente (incluyendo sinopsis y personajes principales); sus enlaces para ser visionadas en plataformas de libre acceso tanto en su versión original como en su doblaje al español; el minutaje y duración de los fragmentos seleccionados, todos ellos bajo un epígrafe orientativo del contenido de la escena; y un breve resumen del contexto histórico con tres recursos bibliográficos adicionales, también disponibles online. Para iniciar las prácticas, la clase se dividió en tres grupos, dos de cinco alumnos y uno de cuatro. Atendiendo a la posible menor dificultad que podía presentar *La batalla de Argel*, que no se iba a analizar desde el punto de vista filológico y cuya concepción y desarrollo se encontraban muy cercanos a la realidad histórica, se optó por asignarle el grupo más pequeño, en el que no se incluyó a la alumna que ya había visionado la cinta.

Dentro de esta sesión, la primera práctica consistió en la consulta del material dado en clase para la elaboración de las siguientes líneas temporales: Marruecos (1900-1912), con 1904 como año clave con el incidente Perdicaris como leitmotiv de la primera película y tres hechos clave: la política del Gran garrote de Theodore Roosevelt (1901-1909), cuya re-elección coincide con

el incidente Perdicaris; las revueltas internas anti-coloniales en Marruecos, en las que se enmarca la actuación de Raisuni; la posición de Marruecos en el reparto internacional sellado en la Conferencia de Algeciras (1906). Para la libia colonial se estableció el periodo comprendido entre 1923 y 1934 como década en la que se enmarca el final de la revuelta de Mujtar (1930-1931), en la que se desarrolla la trama de la segunda cinta con tres hechos fundamentales: la intensificación, desde 1923, de la conquista y represión libia con la política imperial de Mussolini que provocó el confinamiento de la población en campos de concentración (el primero de ellos creado en 1929); la participación de al-Mujtar en la lucha anti-colonial (1912-1931); y la unificación de la libia italiana (1934). Finalmente, para el caso argelino se partía de la década comprendida entre 1954 y 1962, consideradas tradicionalmente como las fechas de inicio y finalización de la guerra por la independencia, con el año de 1957 como epicentro de la batalla de Argel, punto de inflexión en los combates entre el ejército francés y el FLN, en el que desarrolla la trama de la película. Tres momentos clave: masacre de Setif (1945) que dará origen al nacimiento del FLN y a la lucha armada (1954); la batalla de Argel (1956-1957) que incrementa exponencialmente la tortura y los actos terroristas; y, desde 1958, la crisis política en la metrópoli que, tras la llegada de Charles De Gaulle al poder, culminó con la independencia argelina (Acuerdos de Évian, 1962). La sesión finalizó con la puesta en común y revisión por parte de la docente, de las tres líneas temporales.

Segunda, tercera y cuarta sesión. Centradas en la elaboración y discusión de tres tablas por grupo. La primera, comparando los hechos narrados en las escenas seleccionadas con los acontecimientos históricos reales. Se partía del trabajo realizado en las líneas temporales, resultando su puesta en común especialmente interesante en el caso marroquí al no existir apenas correspondencia entre el guion del largometraje y los hechos históricos en los que se inspiraba. Las licencias cinematográficas se identificaron sin dificultad, tanto en el plano de representación estético-formal (clichés orientalistas y caracterizaciones simplistas) como en el textual, en el que se puso de manifiesto la invención de situaciones y personajes. En el caso libio, se identificó que se trataba de una historia desde la óptica de los vencidos y también se percibieron errores de traducción al español en algunos diálogos de al-Mujtar, en línea con lo que señalaba Deeb (2018) en su trabajo. Y, en el caso argelino, el grupo ejemplificó su rigor y su carácter documental eligiendo tres fotogramas de la película que se asemejaban a fotografías realizadas en la casba de Argel entre 1956 y 1958.

En la segunda tabla, se analizaba cómo se representan los personajes principales de cada cinta y su fidelidad o estereotipación respecto al relato histórico. En *El viento y el león*: dos marroquíes (Raisuni y el sultán Abdelaziz) y dos norteamericanos (Theodore Roosevelt y la transformación de Ion Perdicaris en la viuda Eden Perdicaris). En *El león del desierto*: dos libios (Omar al-Mujtar y el jerife El Gariani) y dos italianos (el mariscal Rodolfo Graziani y Pietro Badoglio) con una invención, la del coronel Diodice, que fue identificada por el alumnado como antítesis de Graziani. Y en *La batalla de Argel*, un francés (el coronel Mathieu) y dos argelinos (Ali La Pointe y Yafar, ambos miembros del FLN). El grupo identificó a Yafar como Yasef Saadi, y a los generales paracaidistas Jacques Massu y Marcel Bigeard, que combatieron en la batalla de Argel, como los personajes que inspiraron la creación del coronel Mathieu.

En la tercera tabla, se trataba de analizar la presencia femenina y su posible correspondencia con la narrativa histórica. En el caso de Marruecos, el principal personaje femenino, Eden Perdicaris, es totalmente ficticio y el grupo de trabajo no detectó ninguna otra presencia femenina rese-

ñable. En el caso libio, se señalaron algunas mujeres que aparecían de forma coral como parte de la población civil y se detectó la excepción del personaje de Mabruka, basado en testimonios de la época, pero sin correspondencia real concreta. En cuanto a La batalla de Argel, el grupo señaló que actuaban como coprotagonistas, tanto en el plano coral de la población argelina, como en el individual al formar parte activa de la resistencia. También supieron identificar al único personaje que alude de forma directa a una integrante del FLN: el personaje de Yamila, que es una alusión directa a Yamila Buhired, militante del FLN que fue torturada durante la guerra de Argel.

La quinta sesión se dedicó en su primera parte a la elaboración individual de un ensayo que debía abordar las siguientes cuestiones: la representación cinematográfica de la colonización; la historia como puzzle, como conjunto de intrahistorias (de vencedores y vencidos); y la perspectiva de género como pieza necesaria para completar dicho puzzle. Durante la segunda parte, se cumplimentó un cuestionario de autoevaluación tipo test de opciones múltiples que seguía el sistema norteamericano para que el estudiante visibilizara con mayor facilidad la mejora obtenida, y un cuestionario final de satisfacción.

#### 4. RESULTADOS

El cuestionario inicial arrojó unos resultados que reflejaban un conocimiento global de la historia de la primera mitad del siglo XX con bastantes carencias y desequilibrios, con Marruecos y Libia como ejemplos paradigmáticos. Si, por un lado, y pese a la ausencia de perfiles formativos especializados en Historia, cuatro estudiantes (el 28.57% del total) habían situado a Theodore Roosevelt en los años del reparto colonial del continente africano, y seis (el 42.85%) sabían de la existencia de una representación norteamericana en Marruecos, ninguno de ellos acertó en las fechas de implantación del protectorado marroquí ni en las tres divisiones administrativas en las que quedaría el territorio. Sobre Libia, el desconocimiento era total, dejando doce de ellos (el 85.71% del total) ni marcaron ninguna respuesta, mientras que los dos restantes erraron en las preguntas dedicadas a fechas, personajes y acontecimientos clave. Esto explicaría el interés por profundizar en el periodo colonial (9 de ellos, el 64.29%, lo situaron entre sus tres temas prioritarios), y la motivación que mostraron y que hizo posible desarrollar, incluso con el español como lengua vehicular, las sesiones a un buen ritmo de trabajo.

Los resultados obtenidos de la elaboración de las líneas temporales mostraron una buena capacidad analítica en la selección y posterior justificación de los hechos clave recogidos en cada una de ellas, pero también se detectaron y se corrigieron algunos errores significativos, como la fecha de creación del FLN, el inicio de la Hafidiya en el caso marroquí, o el error en situar la revuelta de al-Mujtar en 1930. Realizados los cambios pertinentes, la elaboración de las tablas no requirió de materiales complementarios y, tanto la selección de escenas como la de bibliografía básica aportada en la ficha inicial, fueron suficientes. Las distinciones entre hechos reales, los basados en la realidad y los ficcionalizados en sus diferentes grados y sus correspondientes licencias, se expusieron y analizaron correctamente. Asimismo, se detectaron todos los errores históricos que aparecían en los fragmentos seleccionados. Las exposiciones orales no ofrecieron, más allá de pequeñas correcciones en la expresión en lengua española, ninguna dificultad.

En cambio, sí plantearon más debate los doblajes de escenas, en el caso de *El león del desierto* se detectaron traducciones inadecuadas en cuanto al léxico y al registro lingüístico empleado respecto a la versión original en inglés, mientras que en *El viento y el león* se identificaron dos malas



traducciones de falsos amigos. La selección, justificación y consenso de las versiones definitivas para cada uno de los catorce cortes trabajados permitió realizar un doble ejercicio de traducción directa e inversa que ayudó posteriormente a mejorar la expresión y redacción, pero ocupó más tiempo del inicialmente previsto en la planificación docente.

Los resultados en cuanto a la integración de la perspectiva de género y a la continuidad histórica incorporando una visión más inclusiva desde una óptica descolonizadora se pudieron calibrar en los ensayos y en la encuesta de satisfacción final. En los primeros, doce de los catorce estudiantes (el 85.71% del total) subrayaron los efectos del colonialismo en la población civil; nueve (el 64.29%) relacionaron además los campos de concentración libios con la actual situación en Gaza; en un caso se reflexionaba sobre la memoria selectiva que se ofrecía de determinados capítulos de la historia contemporánea (7.14%); tres redacciones (21.43%) establecían en un momento de su argumentación una nueva comparativa entre las escenas de manifestantes femeninas de La batalla de Argel y las imágenes de redes y televisión de las primaveras árabes; en dos casos (14.29%) se planteaban las posibles similitudes entre la actuación de Theodore Roosevelt y Donald Trump en cuanto a la adopción de una política exterior de actuación militar directa de forma unilateral; mientras uno de los ensayos (7.14%) mencionaba la colonización económica como concepto y factor fundamental para entender la evolución de las relaciones internacionales con el caso de Libia como ejemplo.

Por lo que respecta a la autoevaluación, presentaba la particularidad de valorarse según el sistema de puntuación norteamericano que rige el programa (calificación sobre 100 que no sigue exactamente el promedio GPA habitual), de forma que el estudiante obtenía su calificación de forma directa e inequívoca en un formato conocido. Compuesto por veinte preguntas tipo test de respuesta múltiple, arrojaron el siguiente resultado: 13 alumnos (92.85%) alcanzaron la máxima calificación, A+ (100 puntos); y 1 (el 7.14%) obtuvo una A (entre 90 y 99 puntos), al responder incorrectamente una pregunta; es decir, la media es de 9.96 siguiendo el sistema español.

En los cuestionarios de satisfacción con la práctica realizada, diez estudiantes la valoraron como muy satisfactoria (71.43%); tres como bastante satisfactoria (21.43%) y uno como poco o nada satisfactoria (7.14%). En la pregunta relativa a la distribución y carga de trabajo, nueve las consideraron muy adecuadas (64.29%); tres las consideraron adecuadas (21.43%) y dos poco adecuadas (14.29%). Finalmente, en las preguntas abiertas sobre debilidades (qué mejorarías) y fortalezas (qué es lo que más te ha gustado o te ha resultado útil), seis estudiantes manifestaron como aspecto a mejorar el no haber visionado las tres películas completas en clase (42.86%); mientras uno expuso dificultades para entender las escenas en español (14.29%). En cuanto a fortalezas, nueve valoraron la información de la ficha inicial como de gran ayuda (64.29%); cinco cuestionarios señalaron que las actividades eran divertidas (35.71%); y dos destacaron los debates en clase como útiles (14.29%).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer elemento de discusión que debe tenerse en cuenta es la posible sobredimensión de los porcentajes al tratarse de un grupo de estudiantes pequeño. Como segunda cuestión, la heterogeneidad en el nivel de español, tanto oral como escrito, que presentaban los estudiantes. Esta circunstancia puede influir en la valoración de carga y distribución de trabajo, teniendo en cuenta que la actividad de traducción era individual, lo que plantea una revisión para próximas actua-



ciones en el aula. Una tercera cuestión, derivada del cuestionario inicial, reside en las enormes carencias detectadas, no ya respecto al colonialismo europeo, sino a la propia historia estadounidense, tanto en su política nacional como exterior. Como contrapunto, las metodologías y herramientas de evaluación empleadas eran conocidas por un estudiantado acostumbrado al análisis visual y textual, así como a los debates y dinámicas de grupo. En este sentido, las realizaciones de las líneas temporales y las tablas han requerido de una labor individual pero también de trabajo colectivo y de una posterior puesta en común que ha conseguido generar un espacio colaborativo en el aula bien valorado por el alumnado y con excelentes resultados en el cuestionario de autoevaluación. Asimismo, la inclusión de la perspectiva de género a través, primero de los personajes femeninos identificados en las cintas, y después en una de las cuestiones planteadas para la realización de los ensayos individuales, ha dado pie como se desprendía en los resultados, de reflexiones acordes con los objetivos que se perseguían.

Entre las conclusiones, la primera es el cumplimiento de los objetivos generales y específicos, como muestra la mejora significativa en las competencias del alumnado, tanto desde la dimensión histórica como desde la sociocultural (Decolonial Studies), sin olvidar la lingüística, con el español como lengua de expresión. Asimismo, a tenor de los ensayos, se puede colegir que la cinematografía puede facilitar la comprensión de conceptos complejos y fomenta el pensamiento crítico, además de rentabilizar el efecto nemotécnico en tanto que formato audiovisual. Sin embargo, su integración como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una planificación cuidadosa y de una formación docente específica. Respecto al material empleado, las encuestas sustentan la validez de las tres películas como recursos didácticos para ser utilizados en la enseñanza de la historia contemporánea desde un prisma más riguroso, a la par que empático e integrador, alejado del tradicional etnocentrismo.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca en dos ejes de actuación: el de la docencia, a través del grupo de innovación docente Innovative Teaching for an Intercultural Communication in Modern Languages (INTERLANG de la Universidad de Extremadura); y el de la investigación, pues se inscribe dentro de las actividades del proyecto de investigación nacional Procesos históricos de racialización en la España del siglo XX. Identidad, biopolítica, conflicto y memoria (DESRACIALHIST, Ref. PID2022-140462NB-I00, con las IPs Carolina García Sanz y María Sierra Alonso, ambas de la Universidad de Sevilla).

## REFERENCIAS

- Alonso, A. J. (1998). El cine como fuente y recurso para el estudio de la historia contemporánea: su trabajo en el aula. En M. Cebrián de la Serna (Coord.), *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías* (vol. 1, pp. 531-534). Universidad de Málaga.
- Del Arco Blanco, M. A. y Martínez Martín, M. (2013). Cine histórico y Edad contemporánea. En M.T. Ramiro y M.P. Bermúdez (Coords.), *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 807-811). Universidad de Granada.

- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Grao.
- Chinchilla, J. (2023). Bajo la lente del colonizado: el film “La batalla de Argel” como producción historiográfica. *Imagofagia: revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, 28, 187-212.
- Chourio López, D. y Vidovic López, J. (2012). El cine como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia. *Revista de la Universidad del Zulia*, 3(7), 97-114.
- Cortés Galán, A. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. *Revista Red-CA*, 1(2), 66-85.
- Deeb, Z. (2018). The Manipulation of Power Game and Handling of Culturally-Bound Elements in the Dubbing and Subtitling of the Film “Omar Mukhtar: Lion of the Desert”. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 7(12), 1348-1356. <https://dx.doi.org/10.21275/ART20193540>
- Donnelly, D. (2020). Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice. *History Education Research Journal*, 17(1), 114-131. <https://doi.org/10.18546/HERJ.17.1.09>
- Guerrero Elecalde, R. y Gentinetta, M. A. (2020). El cine y su narrativa. Recurso para la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado. *YACHANA. Revista Científica*, 9(3), 52-67.
- Escribano Gutiérrez, J. (Coord.). (2016). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada. Estudio y análisis de algunas obras filmicas*. Universidad de Almería.
- Fuentes Moreno, C. y Ambrós-Pallarés, A. (2020). Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020). *Panta Rei. Revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 2, 197-223. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445841>
- Metzger, S. A. (2007). Pedagogy and the Historical Feature Film: Toward Historical Literacy. *Film & History An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies*, 37(2), 67-75. <https://doi.org/10.1353/flm.2007.0058>
- Muñoz García G. y Jiménez Pablo E. (2021). El Cine histórico en el ámbito educativo: discursos culturales ante el encuentro con América. Área Abierta. *Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 21(1), 9-24. <https://doi.org/10.5209/arab.73277>
- Nieto Ratero, A. y Cabezas Alarcón, J. (2024). El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica. *Epsir: European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-851>
- Núñez García, V. M. (2014). El cine como recurso didáctico en el aula. El trabajo por competencias en Historia Contemporánea. En *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide* (pp. 471-475). Universidad Pablo de Olavide.
- Ostonov, O. A., Abduraimova, M. E., Tulkin, K. y Kenjayeva, D. R. (2024). The Role and Importance of Films in the Study of Historical Processes. En R. Dwyer e I. Turamuratova (Eds.), *Proceedings of the 2nd Pamir Transboundary Conference for Sustainable Societies (PAMIR-2 2023)*. Science and Technology Publications (SCITEPRESS) (vol. 1, pp. 1498-1502). Hyderabad- Tashkent, India. <https://doi.org/10.5220/0012976400003882>
- Paxton, R. J. y Marcus, A. (2018). Film Media in History Teaching and Learning. En A.A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 579-601). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch22>

- Ribas de Oliveira, J. L. (2011). O cinema político de Gillo Pontecorvo: Uma análise do filme “A Batalha de Argel”. *Tempos Históricos*, 15(2), 505-529.
- Rizki, S. y Golubović, J. (2020). An analysis of speech act of Omar Mukhtar’s utterances in lion of the desert movie. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 7(2), 195-210. <https://doi.org/10.22373/ej.v7i2.6358>
- Sánchez Alarcón, M. I. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 13, 159-164.
- Sidhom, F. Z. (2024). Algerian cinema and its accompaniment of the war of national liberation. The film “The Battle of Algiers” as a model. *International Journal of Kurdish Studies*, 10(2), 503-517. <https://doi.org/10.21600/ijoks.1529469>
- Stoddard, J. (2010). More Than “Showing What Happened”: Exploring the Potential of Teaching History with Film. *The High School Journal*, 93(2), 83-90.
- Veracini, L. (2023). Cinema, the Settler. *Humanities*, 12(3), 40. <https://doi.org/10.3390/h12030040>
- Wilson, S. (2018). Severed images: Women, the Algerian War of Independence and the mobile documentary idea. *International Journal of Francophone Studies*, 21(3-4), 233-254.

# Educación y Humanidades en tiempos de transformación

## Aportaciones desde la interdisciplinariedad

En un contexto marcado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, *Educación y Humanidades en tiempos de transformación. Aportaciones desde la interdisciplinariedad* propone una mirada amplia y crítica sobre el papel de la educación en la sociedad contemporánea. Este volumen reúne investigaciones y experiencias que, desde una perspectiva interdisciplinar, abordan los desafíos actuales con el objetivo de repensar los fundamentos, las prácticas y los fines del hecho educativo.

A lo largo de sus capítulos, la obra explora cuestiones clave como el valor de la narrativa y la construcción de sentido en los procesos formativos, la relación entre innovación pedagógica y responsabilidad social, y el papel de la sostenibilidad y la conciencia ecológica en la educación. Las aportaciones ponen de relieve que la calidad educativa no depende únicamente de la incorporación de metodologías o tecnologías, sino de la coherencia entre los valores que se promueven, las prácticas que se desarrollan y el impacto social que se persigue.

El libro también aborda de manera crítica la digitalización de la educación, analizando tanto sus oportunidades como sus tensiones. Desde el uso de la inteligencia artificial hasta las narrativas digitales o la brecha tecnológica, se plantea la necesidad de evitar enfoques tecnocéntricos y de situar la tecnología al servicio de proyectos educativos con sentido humanista y compromiso social. Asimismo, se incorporan reflexiones sobre identidad, diversidad e inclusión, junto con estudios que destacan la importancia del contexto territorial y comunitario en los procesos educativos.

Esta obra se presenta, por tanto, como un punto de encuentro entre disciplinas, enfoques y experiencias que dialogan para ofrecer respuestas complejas a problemas complejos. Su lectura invita a reconsiderar la educación desde una perspectiva integradora, donde la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico y el compromiso con la transformación social se convierten en ejes fundamentales para comprender y mejorar la realidad educativa actual.

**Daniela Falkoni-Mjehović** se licenció en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb para ser profesora de lengua y literatura italiana y española. Desde 2001, es profesora de español en la Universidad de Dubrovnik. Entre 2014 y 2022 trabajó como profesora visitante de español en el Edward Bernays University College. Su investigación se centra en los factores afectivos en la adquisición de lenguas extranjeras, especialmente en contextos de lengua para fines específicos. Coordina los programas de aprendizaje permanente de español y portugués de la Universidad de Dubrovnik. Participa activamente en asociaciones profesionales y ha colaborado en la organización de varios congresos académicos internacionales.

**Sandra Didović Baranac** es licenciada en Lengua Inglesa y en Lengua y Literatura Alemanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. En 2012 completó un máster científico de posgrado en Pedagogía y en 2020 obtuvo su doctorado en Glotodidáctica. Desde 2001 es profesora de inglés y alemán en la Universidad de Dubrovnik. Coordina programas de formación continua en alemán (A1–B2) y ocupa el cargo de directora del Centro de Idiomas desde abril de 2025. Sus intereses de investigación incluyen las lenguas con fines específicos (LSP), el ámbito afectivo en la adquisición de lenguas extranjeras y los estudios comparativos del inglés y el alemán en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es miembro de la Asociación de Profesores de Lenguas con Fines Específicos en la Educación Superior, de la Sociedad Croata de Lingüística Aplicada, de la Asociación Croata de Profesores de Inglés y de la Asociación Croata de Profesores de Alemán.

**Jordi M. Antolí Martínez** es profesor Titular en la Universidad de Alicante, en el Departamento de Filología Catalana, del que es actualmente subdirector (2023). Es también director de la Unidad para la Educación Multilingüe (desde 2021) de la propia universidad. Sus principales líneas de investigación son la lingüística histórica y la didáctica de la lengua.

